Univ. of
Toronto
Library

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

E. MEUMANN UND O. SCHEIBNER

[illegible]

XII. JAHRGANG

1911

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

P
Edu 8
Z
5004
I

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

E. MEUMANN UND **O. SCHEIBNER**

UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON

A. FISCHER UND **H. GAUDIG**

XII. JAHRGANG

122588
17/6/12

1911

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

C. G. Naumann G. m. b. H., Leipzig

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

Seite

Experimentelle Pädagogik und Schulreform. Von Universitätsprofessor Dr. E. Meumann in Leipzig 1

Schülertypen. Von Geh. Rat Professor Dr. W. Münch in Berlin 14

Probleme zur Charakter- und Begabungslehre. Von Privatgelehrten Dr. A. Huther in Heidelberg 23

Die Bedeutung der Reflexion des Schülers für die Bildungsarbeit der Schule. Von Schulrat Professor Dr. H. Gaudig in Leipzig 36

Über Gefühlscharaktere der Sprache. Von Dr. K. Mittenzwey in München. 41

Korrelationen zwischen Zahlengedächtnis und Rechenleistung. Von Lehrer Marx Lobsien in Kiel 54

Die Betonung des philosophischen und psychologischen Elementes in der neueren Didaktik des mathematischen Unterrichts. Von Gymnasialoberlehrer Dr. H. Keller in Chemnitz 60

Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart. Von Privatdozent Dr. A. Fischer in München 81

Spiel und Arbeit. Von Professor Fr. Baumann in Friedenau-Berlin 93

Über den kombinatorischen Faktor bei Vorstellungstypen. Von Universitätsprofessor Dr. E. Meumann in Leipzig 115

Korrelationen zwischen Zahlengedächtnis und Rechenleistung. Von Privatgelehrten Dr. A. Huther in Heidelberg 121

Die Bedeutung der Tierpsychologie für die Pädagogik. Von Universitätsprofessor Dr. E. Claparède in Genf 145

Zur Psychologie des fremdsprachlichen Übersetzens. Von Privatgelehrten Dr. A. Huther in Heidelberg 156

Berufsbildung und Allgemeinbildung. Von Privatdozent Dr. A. Fischer in München 165

Der erste Kongreß für experimentelle Pädagogik in Rußland. Von T. Markarianz in Tiflis 175

Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. Von Universitätsprofessor Dr. E. Meumann in Leipzig 193

Zum Begriff der angeborenen Anlage. Von Professor Dr. Th. Elsenhans in Dresden 206

Die Methoden zur Prüfung der kinästhetischen Empfindungen (des sog. „Muskelsinnes"). Von Geheimrat Prof. Dr. Th. Ziehen in Berlin 216

Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht. Von Prof. Dr. Br. Eggert in Frankfurt a. M. 225

Zur Entwicklung des akustischen Wortgedächtnisses der Schüler. Von Lehrer Marx Lobsien in Kiel 238

Aberglaube bei Jugendlichen. Von Gerichtsassessor Dr. jur. A. Hellwig-Berlin. 306

Seite

Experimentelle Untersuchungen zur Theorie des Stundenplanes. Von Seminarl. M. Kesselring-Kaiserslautern 314
Über den Einfluß von festlichen Veranstaltungen auf die Denktätigkeit der Schüler. Von H. Saedler-Bonn 324
Das Spiel als Katharsis. Von Prof. Dr. Karl Groos in Tübingen 353
Die Autorität des Lehrers. Von Regierungsrat Professor Dr. W. Jerusalem in Wien 368
Zum Kapitel der überwertigen psychischen Leistungen bei Schwachsinnigen. Von K. Ziegler in Köln 381
Über den Akt des „Könnens" und seine Bedeutung für Praktik, Didaktik und Pädagogik. Von Karl Prinz von Löwenstein-Freudenberg in München 403
Die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Grund- und Hilfswissenschaften. Von Studienrat Prof. Dr. Andreae in München 441
Methoden zur experimentellen Untersuchung der elementaren Phantasieprozesse. Von Privatdozent Dr. A. Fischer in München 448
Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern. Von Oberlehrer Dr. P. Hoffmann in Görlitz 458
Zur Psychologie des Lehrers. Von M. Zergiebel in Chemnitz 471
Über geistige Entartung. Von Dr. med. H. Stadelmann in Dresden 507
Schülervergehen und Schulstrafen unter statistischen Gesichtspunkten. Von Prof. Dr. F. Kemsies in Weidmannslust (Berlin) 520
Die Arbeitsschule als Reformschule. Von Schulrat Prof. Dr. H. Gaudig in Leipzig. 545
Der I. Deutsche Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde. Von Seminarlehrer O. Scheibner in Leipzig 553
Zur Beeinflußbarkeit der Schüler. Von Professor Dr. J. Dück-Innsbruck . . 578
Wille, Intelligenz und logisches Gefühl. Von Privatgelehrten Dr. A. Huther in Heidelberg 582
Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schüler. Von Oberlehrer Dr. Hans Keller in Chemnitz 593
Zum „Ferngefühl" als Hautsinn. Von Prof. M. Kunz in Illzach 627
Über die Erziehbarkeit der Erinnerungsaussage bei Schulkindern. Von A. Franken in Bielefeld 635

B. Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Abteilung für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Chemnitz. Von Hans Keller 642
Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Von W. Gentsch 584
Aufruf zur finanziellen Unterstützung einer Schulgründung. Sch. 536
Ausgestaltung des gewerblichen Schulwesens. Sch. 135
Auskunftsstelle für die Behandlung neuropathischer und psychopathischer Individuen. Von Nelly Wolffheim 428
Begründung eines Reichsschulmuseums. Sch. 336
Beispiele von Kinderlügen. Von Dr. Hermann Götz 245
Bibliographie der pädagogischen Presse. Sch. 489
Bund für Reform des Religionsunterrichtes. Sch. 535
Bund für Schulreform. Sch. 429
Eigenartige Begabung eines Dreijährigen. Von Otto Hahn 291
Erfahrungen mit Versuchsklassen. Sch. 486
Erfolge der Fürsorgeerziehung. Sch. 333
Erster Deutscher Kongreß für Jugendbildung u. Jugendkunde. Sch. 490

Seite

Erste deutsche Universitäts-Übungsschule. Von Dr. Theodor Fritzsch . . 423
Erziehung für und durch den Rhythmus nach der Methode Jacques Dalcroze. Von Dr. E. O. Rasser 125
Formale Bildung. Von A. Huther 420
Frauenhochschule in Leipzig. Sch. 487
Heilpädagogische Bedeutung des psychologischen Interesses. Von Nelly Wolffheim 65
Hirnforschungsinstitute. Sch. 335
Institut für experimentelle und pädagogische Psychologie an der Universität in Leipzig. Von E. Meumann 67
Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig. Sch. . . 183
Institut für Jugendkunde. Sch. 586
Interesse — Das historische, der Schüler. Von Joh. Dück 483
Interesse — Das geographische, der Schüler. Von Joh. Dück 531
Internationales Bureau der Lehrervereine. Sch. 536
Internationaler Kongreß für Pädologie. Sch. 429
Koedukation, Zur Frage der. Von Prof. Dr. Schuyten-Antwerpen 182
Koedukation, Propaganda für die. Sch. 132
Lücke in der Jugendfürsorge. Von Nelly Wolffheim 181
Mannheimer Schulsystem. Sch. 73
Notizen . . . . . 74f.
Pädagogische Akademie. Sch. 535
Pädagogische Arbeitsgemeinschaft in Stuttgart. Sch. 299
Pädagogische Kollegs an den deutschen Hochschulen im W.-S. 1911/12. Sch. 587
Pädagogisches Institut an der Universität Tübingen. Sch. 429
Pädagogische Zentrale des deutschen Lehrervereins. Sch. 341
Pädagogisches Museum. Sch. 71
Pädagogisch-psychologisches Institut München. Von A. Fischer 67
Pädagogische Staatsprüfung an der Universität Leipzig. Sch. 337
Philosophische Propädeutik und Psychologie an den sächsischen Studienanstalten. Sch. 133
Psychologische Ausstellung. Sch. 137
Psychologischer Informationskursus in Breslau. Sch. 70
Religionspsychologische Arbeitsgemeinschaft. Sch. 71
Sammlung von psychologischen Apparaten. Sch. 136
Schulärztliche Fürsorge für das Sehvermögen in Düsseldorf. Sch. 73
Schülerselbstmorde in Rußland. Von J. Reich 129
Schulgesundheitspflege auf d. Internat. Hygieneausstellung in Dresden. Sch. 299
Sehkraft der Schulkinder. Sch. 534
Sonderklassen für Schwerhörige in Breslau. Von O. Kosog 246
Sozialstatistik des Lehrerstandes. Sch. 338
Statistik der jugendlichen Kriminalität. Sch. 182
Statistische Zentralstelle des deutschen Lehrervereins. Sch. 72
Straffällige Jugend und psychopathische Minderwertigkeit. Von M. Kaiser . 292
Umfrage über die Stellung zur Kurzstunde. Sch. 337
Untersuchung über die erziehliche Wirkung des Märchens. Sch. 586
Verein für pädagogisch-psychologische Statistik. Sch. 336
Versuch im Hörsaal. Von J. K. Kreibig 130
Versuch mit der Einführung der Kurzstunde. Sch. 428
Versuch mit Reformelementarklassen in Leipzig. Sch. 135
Vertretung der Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Sommersemester 1911. Sch. 338
Vertretung der pädagogischen Psychologie und der experimentellen Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Wintersemester 1910/11. Sch. 74
Waldschulen. Sch. 247
Wünschenswerte Einrichtungen zur Pflege der pädagogischen Wissenschaft. Von A. Fischer 340

Seite

Zahlengedächtnis und Rechenfertigkeit. Von Otto Erler 294
Zeitschrift für Pathopsychologie. Sch. 490
Zensuren in der Volksschule und in der höheren Schule. Von Erwin Dietze 295

C. Literaturbericht.

Ach, Narziß, Über den Willen. O. Scheibner 138
Andreae, Karl, Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. W. Bloch . 541
Anton, G., Prof. Dr. med., Über krankhaft moralische Abartung im Kindesalter und über den Heilwert der Affekte. G. Major 140
Aster, E. v., Immanuel Kant. J. Köhler 256
Bäumer, Dr. Gertrud, Die soziale Idee in den Weltanschauungen des 19. Jahrhunderts. Grundzüge der modernen Sozialphilosophie. Lic. P. Krüger 75
Binet, Alfred, Les idées modernes sur les enfants. E. Meumann 139
Bleuler, E., Die Psychoanalyse Freuds. O. Scheibner 538
Boës, Die seelische Entwicklung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter und ihre Unterstützung durch die Kleinkinderschule. H. Keller 191
Boodstein, Dr. Otto, Die Erziehungsarbeit der Schule an Schwachbegabten. G. Major 192
Buchner, Martin, Die Entwicklung der Gemütsbewegung im 1. Lebensjahre. O. Scheibner 77
Bührer u. Sager, Die Organisierung der geistigen Arbeit durch die „Brücke". Lic. P. Krüger 648
Cellérier, Lucien, Esquisse d'une science pédagogique. Emma Martens . 251
Cohn, Jonas und Dieffenbacher, Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern. A. Koch 539
Cramer, A., Pubertät und Schule. E. Meumann 78
Dannemann, Schober, Schulze, Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. O. Scheibner 351
Dubois, Paul, Vernunft und Gefühl. Lic. P. Krüger 537
Düring, E. v., Hygiene und Ethik. L. Pfeiffer 254
Eggert, Bruno, Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht. A. Huther 590
Elßner, K., Aufgaben für Zeichnen und Werktätigkeit. J. Kühnel 187
Flournoy, Th., Beiträge zur Religionspsychologie. Lic. P. Krüger 592
Freud, Sigm., Prof. Dr. med., 3 Abhandlungen zur Sexualtheorie. G. Major 140
Gansberg, Fritz, Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik. O. Rolsch 346
Gudden, Hans, Prof. Dr. med., Die Behandlung der jugendlichen Verbrecher in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. G. Major 80
Gudden, Hans, Pubertät und Schule. A. Fischer 188
Groos, Karl, Der Lebenswert des Spiels. O. Scheibner 538
Gruber, Hugo, Ruths Erziehung. E. Ebert 254
Gwinner, Wilhelm v., Schopenhauers Leben. Lic. P. Krüger 192
Hamann, Prof. Dr. Albert, Manual of English Literature. W. Bloch . . 544
Halles, Dr. Rich., Das Recht der Schulaufsicht in den wichtigeren deutschen Staaten. O. Scheibner 440
Heberich, Johann Michael, Methodik des Schwachsinnigen-Unterrichts. G. Major 143
Heller, Schiller, Taube, Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. O. Scheibner 76
Heymans, Die Psychologie der Frauen. M. Scheinert 348
Höfler, A., Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. A. Huther 343
Jung, C. G., Über Konflikte der kindlichen Seele. O. Scheibner 539

Seite
Kapherr, Hans v., Eine Reise durch die Landerziehungsheime. E. Meumann 304
Kappler, Hans, Vom Spiel zur Arbeit. O. Scheibner 544
Kerler, Nietzsche und die Vergeltungsidee. Lic. P. Krüger 440
Knortz, Karl, Die Notwendigkeit des religionslosen Moralunterrichts in der Volksschule; ein amerikanisches Gutachten. E. Ebert 254
Külpe, Oswald, Erkenntnistheorie und Naturwissenschaft. W. Bloch . . . 648
Langermann, Johannes, Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. Nelly Wolffheim . . 438
Langermann, J., Steins politisch-pädagogisches Testament — Volksgesundung durch Erziehung. M. Scheinert 542
Landesverein akademisch gebildeter Zeichenlehrer Preußens, Die Erziehung des Auges. O. Scheibner 440
Leclair, A. v., Noch ein Wort zur Frage der formalen Bildung. A. Huther 344
Lietz, Hermann, Die deutschen Landerziehungsheime. E. Meumann . . . 143
Lietz, Hermann, Die deutsche Nationalschule. M. Scheinert 542
Lion, A., Das Pfadfinderbuch. M. Scheinert 647
Lipps, G. Th., Weltanschauung und Bildungsideal. W. Bloch 645
Löhlein, Dr. Walther, Hygiene des Auges. O. Scheibner . . . . . .
Meyer, Ed., Jahrbuch für das höhere Mädchenschulwesen im Königreich Preußen. O. Scheibner 256
Mille, Pierre, Caillou et Tili, Psychologie de l'Enfance. Emma Martens . . 644
Moll, Dr. Albert, Das Sexualleben des Kindes. Dr. Levy 493
Natorp, Paul, Volkskultur und Persönlichkeitskultur. A. Fischer 432
Neter, Dr. med. Eugen, Der Selbstmord im kindlichen und jugendlichen Alter. P. Gedan 141
Ostwald, Wilh., Große Männer. Lic. P. Krüger 434
Ostwald, Wilh., Die Forderung des Tages. Lic. P. Krüger 350
Paul, Max, Für Herz und Gemüt der Kleinen. Schröbler 255
Payot, Jules, Die Erziehung des Willens. H. Keller 303
Pfeifer, Dr. A., Das menschliche Gehirn. O. Scheibner . . . . . .
Pfister, Oskar, Die Frömmigkeit des Grafen Ludwig von Zinzendorf. E. Meumann 139
Philippe-Boncour, L'education des anormaux. H. Keller 190
Rein, W., Grundlage der Pädagogik und Didaktik. E. Meumann 142
Richert, Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler. Lic. P. Krüger 495
Ruschke, Franz, Einführung in das Wesen der äußeren und inneren Sprache an der Hand des i. Rolsch 304
Sadger, J., Dr. med., Belastung und Entartung. Gustav Major 144
Schmieder, A., Natur und Sprache. M. Buchheim 496
Schneider, Rud., Pubertät und Auge. A. Fischer 188
Schopen, Edmund, Kaplan, Die Psyche des Jünglings. H. Schmidkunz . 249
Seinig, Die redende Hand. J. Kühnel 187
Skupnik, Prof. Vinzenz, Persönlichkeit. K. Möckel 435
Spranger, Dr. Eduard, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. P. Krüger 142
Stern, Josef Luitpold, Wiener Volksbildungswesen. A. Fischer 301
Strelli, Dr. Rich. und Olbert, Eugen, Das Benediktinerstift St. Paul in Kärnten. Lic. Paul Krüger 80
Theuermeister, Robert, Unser Körperhaus. E. Meumann 189
Viëtor, Wilhelm, Das Ende der Schulreform? C. Jesinghaus 647
Von der Porten, Entstehen von Empfindung und Bewußtsein. W. Bloch . 537
Vorwerk, Dietrich, Kinderseelenkunde als Grundlage des Konfirmandenunterrichts. Lic. P. Krüger 541
Voß, Dr. L., Des J. A. Comenius Informatorium der Mutterschule. O. Scheibner 544

Seite

Wachsner, Dr. Fritz, Ist Berthold Ottos Pädagogik wissenschaftlich begründet? Schröbler 437
Weczerzik, K. Edler v. Planheim. Psychologie des Religionsunterrichts. Lic. P. Krüger 494
Weyrich, Edgar, Anschaulicher Geschichtsunterricht. Edmund Fickelscherer 352
Wingerath, Dr. Geh. Regierungsrat, Kurzsichtigkeit und Schule. Gustav Major 144
Wohlrab, E. H., Die Jahresarbeit einer Elementarklasse. Joh. Kühnel . . . 187
Wulffen, Erich, Gauner- und Verbrechertypen. Hans Keller 350

Experimentelle Pädagogik und Schulreform

Von Ernst Meumann.

Die experimentelle Pädagogik unserer Tage hat sich bis jetzt noch nicht systematisch und planmäßig in Beziehungen gesetzt zu der praktischen Bewegung der modernen Schulreform. Beide, die reformierende Wissenschaft und die reformatorische Praxis, sind vielmehr einigermaßen getrennt ihre Wege gegangen. Vielleicht gelingt es aber den beiden großen Bewegungen in der Pädagogik unserer Zeit getrennt zu marschieren und vereint zu schlagen, denn wenn man die Berührungspunkte der beiden Strömungen festzustellen sucht, die unabhängig voneinander in der Praxis und in der Forschung entstanden sind, so wird man finden, daß sie überraschend zahlreich sind.

Man kann die experimentelle Pädagogik unserer Tage geradezu auffassen als die wissenschaftliche Parallelbewegung zu unseren gegenwärtigen Schulreformbestrebungen, und sie tritt der praktischen Arbeit in der Schulreform mit einer zweifachen wissenschaftlichen Arbeit zur Seite: sie verhält sich zu dieser einerseits gebend, andererseits nehmend. Sie gibt der Schulreform neue Aufgaben, die sie als Folgerungen und Forderungen aus ihren theoretischen Untersuchungen ableitet, und sie empfängt von den Erfahrungen der Praktiker der Schulreform ihrerseits gewisse Probleme, die sich aus der Verwirklichung neuer, zeitgemäßer Ideen ergeben; sie sucht diese zu lösen und damit wissenschaftlich zu begründen, was der Praktiker erprobt, und sie vergilt so der Praxis dankbar die Anregungen, die sie von ihr empfangen hat. Daraus ergibt sich auch, daß die experimentelle Pädagogik sich in möglichst enger Verbindung mit der Praxis halten muß. Denn von den Erfahrungen des Lebens aus wird der Wissenschaft ebenso sehr neues Leben zugeführt wie der Praxis durch die grundlegende Arbeit der Forschung. Ja es hat sich noch nie zuvor in der Pädagogik ein so lebhaftes und ausgebreitetes Zusammenarbeiten von Wissenschaft und Praxis herausgebildet wie in unseren Tagen. Was früher auf einzelne geniale Persönlichkeiten beschränkt blieb: der unmittelbare Ausgleich zwischen pädagogischer Wissenschaft und den Erfahrungen des Erziehers (wie bei Pestalozzi, Geßner, Diesterweg, Dörpfeld u. a.), das finden wir heute über weite Kreise der Schularbeit und der Wissenschaft verbreitet, und naturgemäß sind bei der ungeheueren Vermehrung des pädagogischen Stoffes und der wissenschaftlichen Probleme die Rollen geteilt. Der Forscher muß im wesentlichen Forscher bleiben, aber er muß wissen, was der Praktiker zu erproben wünscht, und der Praktiker der

Schulreform wird sich nur dann vor einem bloß empirischen Tasten und einem Experimentieren im üblen Sinn des Wortes schützen können, wenn er sich fortgesetzt nach der wissenschaftlichen Begründung seiner Arbeit umsieht. Wir sehen darin in der Pädagogik dieselbe Erscheinung hervortreten, die auf vielen anderen Gebieten des modernen Lebens so befruchtend gewirkt hat. In der Technik und der Industrie, im Kunsthandwerk, sogar in den Handelsschulen und Handelshochschulen, überall drängt das moderne Leben auf Arbeitsgemeinschaft zwischen Theorie und Praxis und zum Austausch und zur gegenseitigen Ergänzung der Kräfte.

Diese Errungenschaft unserer Zeit muß aber der Pädagogik noch weit mehr zugute kommen, als es bis jetzt schon geschehen ist, und sie wird das tun, wenn wir eine Forderung erfüllen, deren Bedeutung ich erst am Schluß meiner Ausführungen klar machen kann: die Errichtung von Versuchsklassen und Versuchsschulen, in denen der praktische Pädagoge sowohl die Forderungen der Wissenschaft wie die Vorschläge der Reformer auf ihre Brauchbarkeit hin ausprobiert.

Die experimentelle Pädagogik bearbeitet nur im allgemeinen zwei sehr verschiedene Forschungsgebiete: das eine, das eigentlich grundlegende, ist die allgemeine Erforschung der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes, und aus diesem Zweige ihrer Arbeit zieht sie allgemeine Folgerungen für die Umgestaltung des Unterrichtswesens überhaupt — unter dem Gesichtspunkte, daß sich alles Unterrichtswesen an die natürlichen Entwicklungsgesetze des Kindes anzuschließen hat. Das zweite große Forschungsgebiet ist die experimentelle Didaktik; diese sucht die wissenschaftliche Grundlegung der Methodik des Unterrichtes und der Auffassung und Lerntätigkeit des Kindes im Unterricht anzubahnen, indem sie eine psychologische Analyse der geistigen Arbeit des Kindes ausführt, der Arbeit, welche das Kind in den einzelnen Schulfächern leistet. Kennen wir diese Arbeit wirklich genau, die von dem Kinde beim Lesen, Schreiben, Rechnen, bei dem Erwerb von sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten und in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern geleistet wird, so kennen wir auch die Bedingungen, unter denen der Geist des Kindes in der einfachsten Weise zur höchsten Leistung geführt werden kann, und wir gewinnen dadurch Normen für das Verhalten des Zöglings und des Unterrichtenden bei der Arbeit in diesen Fächern.

Diese beiden Zweige der experimentellen Pädagogik könnten wir auch einfach nennen: die Kinderforschung oder Jugendkunde und die spezielle didaktische Forschung. Beide greifen so vielfach ineinander über, daß wir sie oft nur in der Abstraktion voneinander trennen können.

Wenden wir uns dem ersten dieser beiden Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik zu und fragen wir, wohin die Forschung gegenwärtig steuert, so kann man sagen, ihre Arbeit drängt auf zwei Hauptpunkte hin: auf die experimentelle Untersuchung der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes und ihrer Parallelität einerseits und auf die Analyse der kindlichen Individualitäten und ihrer Begabung andrerseits. Das erste Problem nennen wir auch kurz das pädagogische Entwicklungsproblem, das zweite, das Individual- und Intelligenzproblem.

Es ist heute schon fast zu einer trivialen Wahrheit geworden, daß das Kind als ein körperlich und geistig sich entwickelndes Wesen aufgefaßt werden muß. Aber die volle Bedeutung dieser Forderung ist erst unserer Zeit aufgegangen, indem wir die Schwierigkeit der Aufgabe erkannt haben, die typische Verschiedenheit des Kindes von dem voll entwickelten erwachsenen Menschen in allen Details für jedes Lebensjahr festzustellen und indem wir die Wichtigkeit der pädagogischen Forderung erkannt haben, das ganze Unterrichtswesen so zu gestalten, daß es beständig auf die Eigenschaften Rücksicht nimmt, die für ein bestimmtes Kindesalter charakteristisch sind. Mit Recht hat man unter diesem Gesichtspunkt vor allem den Gang dieser Entwicklung und seine eigentümliche Periodizität festzustellen gesucht, insbesondere die normalen oder physiologischen Entwicklungsschwankungen des Kindes und ihre Ursachen. Unter diesen Ursachen sind es namentlich zwei, die den Pädagogen unmittelbar interessieren, einerseits der Eintritt in die Schule und sodann die Periode der Pubertät, deren Einfluß von manchen neuen Psychiatern, z. B. von Cramer in Göttingen außerordentlich hoch veranschlagt wird. Sie ist die Zeit, in welcher sich gewissermaßen der Charakter des Kindes allmählich verliert und der geistige und körperliche Habitus des Erwachsenen entsteht. Das Kind bietet längere Zeit eine Art von Vermischung der Merkmale des Kindes und des Erwachsenen dar (Cramer). Zugleich wissen wir, daß diese Zeit des Lebens eine außerordentlich gefährdete ist. Das Wachstum ist beschleunigt, die Ernährung und das körperliche Gewicht halten nicht immer mit dem Wachstum gleichen Schritt, während zugleich Gehirn- und Nervensystem in die letzte Ausbildung ihrer feineren Elemente eintreten und die geistigen Leistungen und die psychische Erregbarkeit des halbwüchsigen Menschen gesteigerte sind. Infolgedessen liegt die Gefahr einer allzu starken Inanspruchnahme des Gehirns und des Nervensystems durch die geistige Arbeit in der Schule vor. Infolgedessen sind ferner gewisse typische Krankungen, wie Bleichsucht bei der weiblichen und Nervosität bei der männlichen Jugend, häufig vorherrschend. Ferner treten in diesen Jahren die ersten Spuren abnormer Anlagen und späterer psychischer Leiden hervor. Die kriminelle Anlage pflegt sich nicht selten zuerst während der Pubertätszeit zu betätigen, und die Spuren späterer Degeneration und des jugendlichen Irreseins und manche bis dahin verborgene Züge von Abnormitäten des Gemütslebens und des Urteils machen sich bemerkbar. Diese Zeit ist daher zugleich die eigentliche und wahre Bildungsperiode des zukünftigen erwachsenen Menschen. Sein Organismus wie sein Geist befindet sich in einer Art von labilem Zustande, in welcher wir die letzte und zugleich die höchste Gelegenheit haben, einzelne Züge und Eigenschaften zu steigern und zu vervollkommen, andere abzuschwächen oder zu unterdrücken.

Dabei kommt uns die Erkenntnis zu Hilfe, daß in der geistigen und körperlichen Entwicklung des Kindes eine weitgehende Parallelität besteht: sehr oft ist das körperlich normale Kind auch das geistig normale, das geistig voraneilende auch das körperlich voraneilende und das geistig zurückgebliebene auch ein körperlich zurückgebliebenes Kind. Doch

kommen auch scheinbare Ausnahmen vor, denn wir sehen nicht selten einzelne Schüler in dieser Zeit in den geistigen Leistungen ihren Mitschülern beträchtlich überlegen, die einen körperlich schwächlichen Eindruck machen. Damit ist aber die erwähnte Parallelität keineswegs aufgehoben. Wir müssen vielmehr annehmen, daß dann eine einseitige Gehirnentwicklung stattfindet, auf Kosten des übrigen Organismus, und dies ist aus naheliegenden Gründen für das Individuum doppelt gefahrvoll.

Unsere Forschung auf diesem Gebiete sucht aber ferner auch bestimmte Angaben für die Entwicklung des Durchschnittskindes zu finden, und wir verdanken hauptsächlich der Verwendung der anthropologischen Methoden die Gewinnung bestimmter Körpermaße, insbesondere auch bestimmter Kopfmaße, nach denen wir einigermaßen den normalen Gang der durchschnittlichen körperlichen Entwicklung des Kindes feststellen können oder wenigstens imstande sind, gewisse Extreme anzugeben, unter denen und über denen die Körpermaße nicht liegen dürfen, wenn nicht Abnormität in der Entwicklung vorliegen soll. Mit Recht hat ferner Dr. C. H. Stratz darauf gedrungen, nicht nur Angaben für die Entwicklung des Durchschnittsmenschen zu gewinnen, sondern zugleich ein Normal- oder Idealkind für die einzelnen Lebensjahre festzustellen, damit wir auch wissen, zu welchem körperlichen Habitus ein Kind gelangt, welches unter vollkommen normalen Bedingungen aufwächst und gewissermaßen das Optimum des Erreichbaren für die körperliche Entwicklung des Kindes darstellt.

Wichtiger als diese Bemühungen sind unsere Versuche, auch für die psychische Entwicklung des Kindes Normen zu finden, geistige Normalmaße, an denen wir ein Minimum der geistigen Leistungen durch experimentelle Prüfungen feststellen, welche jedes Kind leisten muß, wenn es als normal gelten soll. Leistet es diese bestimmten Normalforderungen nicht, so ist es unternormal, bleibt es um ein bestimmtes Quantum hinter der normalen Forderung zurück (ein Quantum, das wir ebenfalls genau zu definieren suchen), so gilt es als abnorm (Binet und Simon, Goddard, Decroly und Degand).

Die praktische Bedeutung dieser Untersuchungen ist einleuchtend: sie geben uns bestimmte Anhaltspunkte für die normalen Forderungen der Schulleistungen, und sie zeigen uns z. B. auch nicht selten, daß manches, was die gegenwärtige Schule in bestimmten Jahren von dem Schüler fordert, nach seiner normalen Entwicklung noch gar nicht geleistet werden kann (einige Beispiele folgen unten) und ebenso, daß die Forderungen der Schule in anderen Punkten gesteigert werden könnten. Sodann geben uns diese Untersuchungen Maßstäbe für die Abgrenzung des schwachen Kindes gegenüber dem normalen, und sie allein können die Basis bilden für die schwierige und verantwortungsvolle Aufgabe, manche Schüler den Hilfsschulen oder den Parallelklassen für Schwachbegabte zu überweisen.

Viel wichtiger wird für uns aber das an zweiter Stelle genannte Individual- und Intelligenzproblem. Welche außerordentliche Bedeutung

die Frage der Prüfung der Intelligenz gegenwärtig hat, das mag man daraus ersehen, daß sich manche französische Autoren gegenwärtig fast ausschließlich mit diesen Problemen zu beschäftigen scheinen, ferner daraus, daß in den Vereinigten Staaten eine Menge Untersuchungen darüber ausgeführt worden sind, welche neuerdings Whipple in einem vortrefflichen Sammelwerk zusammengefaßt hat, und daß auf dem letzten Kongreß der British Association in Sheffield nicht weniger als acht Referenten über das Problem der Intelligenzprüfung gesprochen haben.

Die Aufgabe dieser Seite unserer experimentellen pädagogischen Forschung ist eine sehr mannigfaltige, und sie ist vielleicht nicht immer in der richtigen Weise aufgefaßt worden. Einen großen Teil der Arbeit nimmt gegenwärtig noch das Problem in Anspruch, Methoden für eine Intelligenzprüfung auszubilden, die uns gestatten, schnell und sicher und mit einfachen Mitteln, die womöglich auch dem Lehrer in der Praxis zugänglich sein müssen, die Analyse der Begabung des Schülers auszuführen. In diesen Punkt hat man bisweilen zu viel Wert gelegt, auf kostspielige Apparate und eine komplizierte Technik. Der Gesichtspunkt der Einfachheit der Untersuchung ist hier so wichtig, daß wir lieber einmal auf ein gewisses Maß voll Exaktheit verzichten müssen als die Untersuchung in der Schule selbst durch den großen Aufwand an technischen Mitteln unmöglich zu machen. Es ist gleich wichtig für den Lehrer wie für den Psychologen, daß wir uns rasch und sicher, womöglich mit ein paar Stichproben über die Intelligenz des Zöglings und über die individuelle Eigenart seiner Begabung orientieren können.

Das Objekt der Forschung ist in diesem Gebiete einerseits das rein tatsächliche: der Nachweis, welche individuelle Unterschiede, insbesondere welche Begabungsunterschiede in den verschiedenen Jahren der Entwicklung des Kindes vorkommen, wie sie sich in Klassen oder Typen ordnen lassen, und welche relative Verbreitung die einzelnen Begabungstypen besitzen. Sodann muß noch weit mehr als es bisher geschehen ist, die praktisch wichtige Aufgabe gelöst werden, ob und in welchem Maße sich Einseitigkeiten der Begabung durch formale Übungen ausgleichen und Mängel der Begabung sich beseitigen lassen. In diesem Punkte hat die experimentelle Pädagogik sich noch viel zu wenig von dem Einfluß der allgemeinen Psychologie frei gemacht; denn der Gesichtspunkt der pädagogischen Erforschung des kindlichen Geistes ist ein ganz anderer als der des Psychologen. Die Analyse geistiger Prozesse, welche der Psychologe vornimmt, kann uns bis zu einem gewissen Grade gleichgültig sein. Wir haben es in der Pädagogik nicht mit geistigen Prozessen zu tun, sondern mit geistigen Leistungen und mit geistigen Fähigkeiten, nicht mit der Assoziation und der Reproduktion, sondern mit dem Lernen und mit dem Aufsagen oder dem freien Sprechen des Schülers usf., und ebenso ist das rein theoretische Problem der Zurückführung der Begabungsunterschiede auf ihre elementaren Grundlagen zwar ganz interessant für uns, es tritt aber hinter das pädagogische und praktische Problem, in welchem Maße die Begabung ein Produkt der Anlage oder der Bildung ist und in welcher Weise und bis zu welchem Grade sie durch Übung

gesteigert werden kann, an Bedeutung bei weitem zurück. Endlich suchen wir sogar durch das Experiment zu entscheiden, was in der Leistung des Schülers auf angeborener Anlage beruht und was dem Einfluß der Bildung zu verdanken ist, wobei uns die Regel leiten kann, daß überall dort, wo sich infolge der Übung ein schneller und ausgiebiger Erfolg unter sonst gleichen Umständen zeigt, auf eine stärkere dispositionelle Anlage zu schließen ist.

Wir brauchen jetzt nur einige der wichtigsten Folgerungen für die pädagogische Praxis anzudeuten, um es einleuchtend zu machen, in welchem Maße alle diese Folgerungen eine Parallele bilden zu den Forderungen der Schulreform. Denn auch der Schulreformer stellt als eine Hauptforderung auf Grund seiner praktischen Erfahrung diese auf, daß der Unterricht mehr als es bisher geschehen ist, sich den natürlichen Entwicklungsgesetzen des Kindes anzupassen hat. Was Rousseau vermöge der mangelhaften Psychologie seiner Zeit mehr ahnen als genau formulieren konnte: in welchem Maße das Kind verschieden ist vom Erwachsenen, das bringt heute der Schulreformer sowohl wie der Kinderpsychologe auf ganz bestimmte Normen und unterzieht darnach den Lehrplan und die Tätigkeit in der einzelnen Schulstunde einer kritischen Revision.

Der Kinderpsychologe behauptet, daß nur eine gründliche Reform des Schulbetriebes in den ersten Schuljahren der eigentümlichen Natur des Kindes in vollem Maße gerecht werden kann, denn wir müssen verlangen, daß die erste Tätigkeit in der Schule nicht die natürlichen Neigungen und Triebe des Kindes unterdrückt, sondern sie in möglichst ausgiebiger Weise der Schultätigkeit dienstbar macht, und daß die Art seiner geistigen Beschäftigung in der ersten Schulzeit eine solche ist, daß gerade die im sechsten und siebenten Lebensjahr besonders hoch entwickelten Geisteskräfte dabei ins Spiel treten. Diese Forderung erfüllt aber der heutige Schulbetrieb in der sogenannten „Lernschule“ in keiner Weise. Die Schularbeit verstößt viel mehr in der Lernschule gegen diesen Grundsatz ganz und gar und in allen Punkten. Der Sprung von den natürlichen Neigungen und Beschäftigungen, denen das fünfjährige Kind zu Hause und im Freien nachgehen konnte, zu der ersten Schularbeit ist ein viel zu großer, der Übergang vom Spiel und von der Freiheit zu dem Zwang der Schularbeit ist ein viel zu schroffer, und was das allerwichtigste ist: die Art der Arbeit im ersten Elementarunterricht (Lesen, Schreiben, Rechnen) entspricht ganz und gar nicht der Entwicklung seiner Geisteskräfte und ebenso wenig seinen Neigungen. Dies pflegt der Schulreformer auf Grund seiner Erfahrungen mit den Kindern im ersten Schuljahr zu behaupten, und die Kinderforschung hat uns ganz dasselbe bis in die kleinsten Details hinein klar gemacht und damit die Forderungen des Schulreformers in allen Punkten wissenschaftlich begründet. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist in der Zeit des Schuleintrittes eine durchaus labile, leicht abschweifende und verteilte. Sie eilt gern von einem Gegenstand zum anderen und sie ermüdet rasch und in gefahrvoller Weise, wenn das Kind künstlich gezwungen wird, längere Zeit bei einem Gegen-

stand zu bleiben und diesen in planmäßiger Weise zu betreiben. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist in dieser Zeit noch eine „rein sinnliche", d. h. nach außen gerichtete, die konkrete Außenwelt, die Welt der Umgebung und der Anschauung ist das, was seinen Geist interessiert, nicht aber abstrakte Schemata, wie Buchstaben, Zahlen und Worte oder die formale Beschäftigung mit unverstandenen Lese-, Schreib- und Rechenübungen. Die Aufmerksamkeit des Kindes arbeitet ferner mehr triebartig und unwillkürlich als aus Vorsatz. Sie entwickelt ihre besten Kräfte, wenn sie von den natürlichen Neigungen und Gefühlen des Kindes geleitet wird, und sie ist weniger leistungsfähig, wenn sie unter der Herrschaft des Willens und des Vorsatzes steht.

In allen diesen Punkten mutet die gegenwärtige „Lernschule" dem Kinde das Gegenteil von seiner natürlichen Anlage und Neigung zu: es kann die Aufmerksamkeit konstant und gleichmäßig betätigen, sie längere Zeit auf die gleiche Tätigkeit konzentrieren, diese planmäßig verfolgen. Es soll sich mit schematischen abstrakten Gebilden, deren Bedeutung und Zweck es anfangs nicht versteht, mit Worten, Schriftzeichnungen, Zahlen beschäftigen; mit lauter Dingen also, denen sein natürliches Interesse nicht entgegenkommt und die es nur betreiben kann, wenn an Stelle der ihm allein natürlichen triebartigen, von dem Lustgefühl geleiteten Aufmerksamkeit, das willkürliche Aufmerken „aus Vorsatz" tritt. Sogar im Kampf mit seinen natürlichen Neigungen soll es die erste Schularbeit verrichten.

Alles das ist nur erreichbar durch eine bedeutende Mehranstrengung des kindlichen Geistes und Gehirns, die bekanntlich zu vorschneller Ermüdung und zu mancherlei typischen Schulkrankheiten führt, vor allem aber dem Unterricht den Charakter der fröhlichen freien Selbsttätigkeit vollständig raubt. Warum, so müssen wir fragen, benutzt die Schule nicht die natürliche Art des Kindes, seine Aufmerksamkeit zu entfalten? Sollte es nicht Wege und Methoden des Unterrichts geben, die den ganzen schroffen Wechsel zwischen den Neigungen und Trieben der natürlichen Begabung des Kindes und dem zwangsweise auferlegten Schuldienst vermeiden? Der Schulreformer glaubt sie in der Organisation der Arbeitsschule gefunden zu haben, und es ist gar kein Zweifel, daß diese von unseren psychologischen Forderungen aus einen eminenten Fortschritt gegen die Lernschule bezeichnet. In welchem Maße diese Behauptung zu Recht besteht, das läßt sich aber erst überblicken, wenn wir noch ein paar weitere Ergebnisse unserer Kinderforschung berücksichtigt haben, denn ebenso wie die Aufmerksamkeit, so verlangen auch die Triebe und Neigungen des Kindes anfangs eine andere Beschäftigung als die des Schulbetriebes der Lernschule. Seine Triebe und Neigungen gehen auf Spiel und spielende Beschäftigung, vor allem auf Bewegungsspiele, und überall, wo es aus freiem Entschluß und rein innerem Impulse tätig sein kann, entfaltet das Kind seine besten Kräfte. Die Schule dagegen setzt an Stelle der frei gewählten Beschäftigung den äußeren Zwang, an Stelle des lebendigen Bewegungsdranges das Stillesitzen. Das Kind darf nicht tun, was es will, es muß tun, was ihm von außen geboten wird. Die Ar-

beit der Schule fühlt es auch selbst als Zwang, nicht als selbstgewollten Entschluß. Kann ein Zweifel darüber sein, daß das als pädagogische Unnatur und Widernatürlichkeit bezeichnet werden muß?

Die Vorstellungstätigkeit des Kindes ist inhaltsarm. Seine Vorstellungen und Wortbedeutungen sind ungenau und lückenhaft, und das, was es weiß, ist ihm nur wenig disponibel. Insbesondere steht ihm das, was es weiß, nicht leicht willkürlich zur Verfügung, sondern mehr in Form regelloser Einfälle. Ein planmäßiges Lenken der Vorstellungen im Dienste bestimmter Ziele und Aufgaben wird ihm schwer. Die Schule mutet dem Kinde gleich ein Arbeiten mit bestimmten Vorstellungen, mit klar erfaßten Wortbedeutungen zu. Es soll mit seinen wenig disponiblen Vorstellungen „bestimmte Antworten auf bestimmte Fragen" geben; auch das ist anfangs Unnatur, und es ist richtiger, den Geist des Kindes erst ganz allmählich in diese schulmäßige Form der Reproduktion überzuführen.[1])

Die Phantasie des Kindes ist zwar leicht beweglich, und mit großer Energie belebt sie die Objekte der Umgebung durch Einfühlung und Personifikation, aber sie ist zugleich inhaltsarm und wenig originell (die meisten Phantasiespiele der Kinder sind Nachahmungen von Tätigkeiten der erwachsenen Menschen). Die Schule gibt dieser beweglichen einfühlenden Personifikationstätigkeit der Phantasie zu wenig Nahrung und erzwingt statt dessen eine nüchterne reale Auffassung der Dinge, so wie sie dem erwachsenen Menschen erscheinen.

Die Sprache des Kindes ist eine ganz eigenartige. Auch im 6. und 7. Lebensjahr noch durchaus verschieden von dem des Erwachsenen. Dabei hat es eine große Neigung zu sprechen, sein Plaudertrieb ist stark entwickelt. Es liebt das freie Sichaussprechen über alles, wofür es sich interessiert, und es plaudert umsomehr und umso besser je mehr es vom lebhaften Interesse und vom Affekt geleitet wird. Daher sehen wir, daß die ersten vollständigen Sätze von dem Kinde in der ersten Zeit der Sprachentwicklung meist im Affekt gesprochen werden. Dagegen ist ihm grammatische Korrektheit, die Verwendung von Haupt- und Nebensätzen und das konventionelle Schriftdeutsch des erwachsenen Menschen ein ganz fremdes Ding. Warum benutzt die Schule nicht diesen Plaudertrieb des Kindes, um den Sprachunterricht daran anzuknüpfen?

In allen diesen Punkten fordern die heutigen Schulreformer fast genau das, was die Kinderpsychologie uns als die natürliche Neigung und die normale Begabung des Kindes erweist. Sie verlangen im allgemeinen: unmittelbare und allseitige Anknüpfung der ersten Schularbeit an alles das, was sich im Kinde spontan betätigt und was an Eigenschaften in ihm tatsächlich vorliegt. Unmittelbar anknüpfen, fortführen, weiterbauen soll die erste Arbeit in der Schule, nicht plötzlich abbrechen mit dem, was dem Kinde natürlich ist. Mit Recht verlangt deshalb unsere Schulreform an Stelle der erzwungenen Arbeit im Lesen, Schreiben und Rechnen einen voraufgehenden freiwilligen, ausgiebigen Anschauungs-

[1]) Vgl. die 2. Flugschrift des Bundes für Schulreform, der ich hier einige Ausführungen entnehme. Leipzig 1910.

unterricht und reichliche Handbetätigung, und dieses beides soll verbunden werden. Der Anschauungsunterricht, der das Kind in ausgiebiger Weise mit seiner unmittelbaren Umgebung (der Heimat) bekannt macht, knüpft an an seine bisherigen Haupttätigkeiten, das sinnliche Anschauen der Umgebung, und die Handbetätigung knüpft an an die Art und Weise wie das Kind sich alles aneignet: durch spielende Beschäftigung und in einer von den Neigungen und Gefühlen geleiteten Tätigkeit. Wir wollen das Kind alles selbst machen und nach freier eigener Wahl machen lassen, was es anschaut. Zugleich wird damit seine Aufmerksamkeit in der allein seiner Entwicklungsstufe angemessenen Weise beschäftigt: sinnlich, abwechslungsreich, durch Gefühle und Neigungen geleitet und daher mehr triebartig und unwillkürlich als nach Vorsatz und Plan. Damit wird zugleich seine Beobachtungsgabe entwickelt, seine Vorstellungen werden an Inhalt genauer und reicher, sein Tätigkeitsdrang, sein Bewegungsdrang, sein Spieltrieb wird in den Dienst der Schule gestellt, nicht gewaltsam unterdrückt. Ich kann nicht alles billigen, was die heutige Arbeitsschule verlangt. In den Hauptforderungen aber deckt sie sich mit unseren Ergebnissen der Kinderforschung, und ich verweise dafür nochmals auf die erwähnte Flugschrift des Bundes für Schulreform, in der von Schulmännern selbst an der Hand von Erfahrungen weiter ausgeführt wird, was ich hier nur andeuten kann.

Auch der Phantasie des Kindes kann reichliche Nahrung gegeben werden durch die geeignete Wahl von Geschichten, durch freies Nacherzählen und Umgestalten kleiner Erzählungen, und der Sprachunterricht kann anknüpfen an das natürliche Plaudern des Kindes. Nicht indem man das Kind auf der Stufe seiner Sprachentwicklung künstlich festhält und sich bemüht, die Kindersprache selbst nachzuahmen (was ich für durchaus verwerflich halte), wohl aber indem man seine Sprache behutsam korrigiert, es langsam zu lautrichtigem Sprechen hinüberführt und indem man durch systematische Erforschung der Entwicklung der kindlichen Sprache das Maximum von grammatischer Richtigkeit und die normale grammatische Form feststellt, die ihm in den einzelnen Jahren seiner Entwicklung zugemutet werden können. In diesen Punkten bleibt der Erforschung der sprachlichen Entwicklung des Kindes noch eine ganz neue und bisher noch wenig in Angriff genommene Aufgabe vorbehalten.

Auch aus den Ergebnissen der Individualitäts- und Begabungsforschung lassen sich wichtige pädagogische Folgerungen für die Praxis ziehen, mit denen wir ebenfalls von der Seite der Wissenschaft her den Bemühungen der praktischen Schulreformer entgegenkommen. Die allgemeinste Folgerung ist natürlich die, daß man sich bemühen muß im Unterricht und in der Erziehung zu individualisieren. Die Forderung ist bekanntlich schon sehr alt, aber das neue, was wir hinzutun, ist einerseits, daß wir zeigen, wie eine weitgehende Individualisierung in der Behandlung des Schülers möglich ist, und daß wir infolgedessen zugleich den zahlreichen Einwänden entgegentreten können, mit denen man das Recht und die Möglichkeit dieser Forderung bestritten hat. Es ist ganz klar, daß der Lehrplan sich nicht nach dem Individuum richten darf. Das rechte Individuali-

sieren besteht darin, daß der Lehrer imstande ist, sich über die Art der Begabung des Schülers zu orientieren, und daß er auf Grund seiner Kenntnis der Schülerindividualitäten nur das fordert, was der Einzelne nach der Art seiner Begabung leisten kann, daß er die Schwierigkeiten und die Hemmungen, die dem Erfolge des Unterrichtes durch bestimmte Arten der Begabung bereitet werden, erkennt und daß er dem Schüler Hilfsmittel in die Hand geben kann, um die Mängel und Einseitigkeiten seiner Begabung zu überwinden. Wir hoffen so weit zu kommen, und wir haben es zum Teil schon erreicht, daß jeder Lehrer die oben erwähnten Intelligenzprüfungen rasch und sicher anwenden kann, daß er imstande ist, sich die Art der Begabung jedes Schülers ein für alle Mal zu merken und sie jederzeit bei der Behandlung des Schülers im Auge zu halten.

Einige Beispiele mögen das klar machen. Zwei Schüler der gleichen Klasse, die sonst in normaler Weise intelligent erscheinen, finden besondere Schwierigkeiten in der Rechtschreibung. Das kann sehr verschiedene Anlässe in der Begabung beider haben: bei dem einen kann der spezifische Mangel in einer mangelhaften Ausbildung des Sprechens beruhen, denn sprachliche Unfertigkeit behindert auch das Lesen und Schreiben und die Rechtschreibung. Dieser Schüler muß mit besonderer Sorgfalt auf sprachliche Fehler und unvollkommenes Sprechen hin behandelt werden. Der zweite spricht vielleicht sehr korrekt, aber hat ein äußerst schwaches optisches Gedächtnis: Das Bild des geschriebenen und gedruckten Wortes prägt sich ihm nicht ein. Bei diesem sind Abschreibübungen wichtiger als Sprachübungen. Oder ein Schüler bleibt zurück in der Geographie; die Untersuchung seines Vorstellungstypus ergibt, daß er nur schwache optische Erinnerungsbilder hat. Er ist seinem Vorstellungstypus nach ein ausgeprägter Motoriker, also wird die Art seiner individuellen Behandlung in der Geographie darin bestehen, daß er ausschließlich durch Nachzeichnen die Karte einzuprägen hat. Diese Beispiele mögen genügen, um anzudeuten, in welchem Maße für uns heute der Grundsatz des Individualisierens im Unterricht an Bestimmtheit und Ausführbarkeit gewonnen hat.

Das zweite umfangreiche oben erwähnte Gebiet unserer experimentellen Pädagogik, die spezielle Didaktik, zeigt dieselben Grunderscheinungen. Auch in dieser bilden sich allmählich gewisse Hauptprobleme heraus, die gegenwärtig im Vordergrund des Interesses stehen. Wir sehen, daß auch die Lösung dieser Probleme in vollständiger Analogie steht einerseits zu den Ergebnissen der allgemeinen Kinderforschung, andererseits zu den Forderungen der Schulreform. Diese Hauptprobleme sind:

1. Die Analyse der geistigen Arbeit des Kindes in den Elementarfächern, dem Lesen, Schreiben und Rechnen und dem ersten Zeichen- und Handfertigkeitsunterricht.

2. Die Analyse der sprachlichen Begabung und des Sprechenlernens mit Rücksicht auf die Probleme der sprachlichen Begabung und für die Reform des Sprachunterrichtes überhaupt und des fremdsprachlichen Unterrichts im besonderen.

3. Die Kontrolle der Nachwirkung der Schularbeit im späteren Leben mit Rücksicht auf die Frage, ob die Schularbeit im 14. Lebens-

jahr schon abgeschlossen werden darf, und welche Bedeutung eine Fortführung der Schultätigkeit in das spätere Leben hinein haben kann. Von diesen Problemen will ich hier nur das erste genauer ausführen. Es ist das Verdienst Pestalozzis, daß er zuerst erkannt hat, daß die sogenannten Elementarfächer, das Lesen, Schreiben und Rechnen, gar keine Elementarfächer sind; denn 1. setzen sie vieles beim Kinde voraus, was dieses beim Eintritt in die Schule noch gar nicht besitzt oder nicht lernen kann, und 2. ist die geistige Arbeit, die dabei gefordert wird, eine äußerst komplizierte und für das sechste Lebensjahr zu kompliziert, deshalb müssen den vermeintlichen Elementarfächern andere Beschäftigungen des Kindes vorausgehen, welche diese Voraussetzungen erst verwirklichen und allmählich zu jenen Fächern hinüberführen, dann werden diese selbst außerordentlich erleichtert und die Arbeit in ihnen wird viel erfolgreicher werden.

Was Pestalozzi mit seiner unvollkommenen Psychologie mehr ahnte, als er es beweisen konnte, das zeigt uns unsere experimentelle Analyse dieser geistigen Arbeit in den sogenannten Elementarfächern auf das deutlichste. Ich will das zeigen in dem Beispiele des Lesens und Schreibens (wobei ich voraussetze, daß beide ganz oder annähernd gleichzeitig erlernt werden). Das Lesen und Schreiben sind äußerst komplizierte Tätigkeiten; denn 1. das Lesen setzt sich zusammen aus einem optischen Prozesse, dem Sehen der Buchstabenformen; dieses setzt eine weitentwickelte Formenauffassung voraus, denn unsere Buchstaben (namentlich die deutschen!) sind keineswegs einfache Formen, sondern zum Teil recht komplizierte Verbindungen von geraden Strichen und flachen Kurven. Das sechsjährige Kind besitzt noch nicht eine so genaue Formenauffassung, daß es diese Buchstabenformen in ihren feinen Nüancen erfassen könnte. Davon kann man sich leicht durch einfache Experimente über die Formenauffassung des Kindes überzeugen. Hierzu kommt 2. das innere Sprechen dessen, was wir lesen. Durch besondere Versuche läßt sich zeigen, daß das innere Sprechen absolut notwendig zum Verstehen des Gelesenen ist. Nun ist die Sprache des Kindes häufig im sechsten Lebensjahr nicht genug entwickelt, dann verzögert und hemmt das mangelhafte innere Sprechen die ganze Lesetätigkeit. Dazu kommt 3. der höhere intellektuelle Prozeß der Auffassung der Wortbedeutungen und Gedankenzusammenhänge; er setzt voraus einerseits, daß sich Assoziationen gebildet haben zwischen den optischen Zeichen und den Wortbedeutungen — diese werden aber erst sehr allmählich erworben — und andererseits, daß die Vorstellungen des Lesenden überhaupt leicht disponibel sind. Auch das ist bei dem sechsjährigen Kinde nur in geringem Maße der Fall (wie wir aus den Reproduktionsversuchen wissen), daher die Neigung vieler Kinder zu sinnlosem Lesen. Beim Schreiben kommt hierzu 4. der schreibmotorische Prozeß: das eigentliche Malen der Buchstaben; er setzt eine gewisse zeichnerische Fertigkeit beim Kinde voraus. Da wir nun wissen, daß das Kind im sechsten und siebenten Lebensjahre noch auf der sogenannten Stufe des Schemas steht, d. h. eine feinere Formenwiedergabe gar nicht bewältigen kann, so geht die Anforderung, welche das Malen der deutschen Buchstaben an den sechsjährigen Schüler stellt, weit über seine zeichne-

rischen Fähigkeiten hinaus. Endlich sind 5. beide Tätigkeiten, Lesen und Schreiben anfangs vollkommen inhaltslose formale Beschäftigungen für das Kind, deren Zweck und Bedeutung es nicht versteht und deren Gegenstand ihm kein Interesse abgewinnen kann, weil sie ihm inhaltlich nichts bieten — wenigstens wenn die gewöhnliche synthetische Lese- und Schreibmethode verwandt werden.

Vergleichen wir nun einmal die Art und Weise, wie der Schulreformer eine solche elementare Tätigkeit herbeiführt mit dem vielfach üblichen Schulbetrieb: dieser führt abrupt das Kind zu dieser langweiligen, unverständlichen, seine Kräfte übersteigenden Tätigkeit hin, jener bereitet sie langsam und schrittweise vor, indem er 1. durch den Anschauungsunterricht die Formenauffassung übt und vervollkommnet und damit die Auffassung der Buchstabenformen erleichtert, indem er 2. durch das Zeichnen die Handgeschicklichkeit entwickelt und das Malen der Buchstabenformen vorbereitet und 3. wird durch den an das Plaudern angeknüpften Sprachunterricht das innere Sprechen entwickelt und die Sprachfertigkeit überhaupt vervollkommnet. Endlich 4. wird teils durch diesen plaudernden Unterricht, teils durch die Belebung der Vorstellungen im Anschauungsunterricht das ganze Vorstellungsmaterial des Anfängers auch reproduktionsfähiger und leichter disponibel gemacht und damit die leichtere Auffassung der Bedeutung des Gelesenen angebahnt.

Man sieht, das eine Verfahren ist Zwang und Unnatur, das andere ist naturgemäßes Arbeiten im besten Sinne des Wortes, und die bisherigen Erfolge bestätigen, daß das der rechte Weg ist.

Dieselbe Betrachtung ließe sich anschließen an die Didaktik des Rechnens, Zeichnens, der Modelliertätigkeit, des höheren Sprachunterrichts usf. Überall sucht die experimentelle Didaktik diese Tätigkeiten zu analysieren, sie weist ihre Partialvorgänge nach und sie zeigt damit, was bei jeder einzelnen Tätigkeit vorausgesetzt wird, und auf Grund dessen können wir weitgehende Vorschläge machen für ein naturgemäßes allmähliches Hineinführen in alle diese Unterrichtszweige.

Mit diesen didaktischen Forderungen knüpfen wir nun zugleich wieder an an die oben erwähnten Ergebnisse der pädagogischen Entwicklungsforschung. Diese zeigte uns, daß das Kind seine besten Kräfte entwickelt und seine besten Leistungen erreicht, wo es freiwillig, aus eigenem Impulse, von seinem natürlichen Interesse und seinen Neigungen geleitet und selbst schaffend arbeitet. Darum knüpfen wir nun auch das Lesen und Schreiben, das Rechnen und Zeichnen an das Spiel des Kindes an und entwickeln neue didaktische Methoden für diese Schulfächer, die ebensowohl den Forderungen der Wissenschaft entsprechen wie den Wünschen der Führer der Schulreform. Ich brauche nur zu erinnern an die neuen Fibeln von Göbelbecker, Gansberg, an die Arbeiten von Wiederkehr, von Wetekamp, an die Schreiblesemethode von Malisch und dergleichen mehr. Besonders für das Rechnen gewinnen wir endlich auch neue methodische Gesichtspunkte, die uns erlauben, das Rechnen mehr an die natürliche Begabung des Kindes anzuknüpfen und die Einführung in den ersten Rechenunterricht zu erleichtern. Die Zahlen sind eine abstrakte Welt

von Größen, die keine Verbindung haben mit dem Interessenkreis und der Anschauungswelt des Kindes. Daher müssen wir diese Verbindung herstellen. Wir können davon ausgehen, daß das Kind die Anzahl seiner Spielsachen und ihrer Teile zählt und das ganze erste Rechnen in ein Arbeiten mit den Spielsachen verwandeln.

Wo so viele Neuerungen in der Pädagogik auftreten, da läuft aber die Praxis Gefahr, die bisherige Unterrichtstätigkeit zu beuruhigen und manchen alten Praktiker mit Dingen zu plagen, die seiner Erfahrung widerstreben. Darum ist eine unerläßliche Ergänzung zu den zahlreichen reformatorischen Forderungen der Wissenschaft und zu den Bemühungen der praktischen Schulreformer, daß wir Versuchsschulen und Versuchsklassen einrichten. Auch diese Neuerung hat ja glücklicherweise schon mannigfaltigen Anklang gefunden. Es fehlt ihr aber noch das wichtigste: die ausgiebige Unterstützung durch den Staat. Vielleicht können diese Zeilen ein wenig mit dazu beitragen, daß unseren Behörden das Bedürfnis nach Versuchsschulen und Versuchsklassen nahe gelegt wird.

Auch aus anderen Gründen ist die Errichtung von Versuchsklassen wünschenswert: einerseits stimmen die Forderungen der experimentellen Pädagogik keineswegs immer und in allen Punkten mit den Wünschen der Schulreformer überein, und sodann ist es absolut unmöglich, die Ergebnisse des pädagogischen Experimentes direkt in die Praxis zu übertragen. Es war einer der schlimmsten Fehler, den manche übereilte Experimental-Pädagogen gemacht haben, daß sie sich in diesem Punkte über das Verhältnis der Wissenschaft zur Praxis prinzipiell getäuscht haben. Die Wissenschaft kann niemals mit ihren Ergebnissen an alle konkreten Umstände der Praxis und Erziehung des Unterrichts heranreichen. Sie kann immer nur Prinzipien und Regeln aufstellen. Zwar sind wir gegenwärtig imstande, diese pädagogischen Prinzipien auf Grund unserer Analyse der Schularbeit des Kindes und auf Grund der Berücksichtigung der zahlreichen individuellen Umstände, welche diese Arbeit beeinflussen, sehr viel konkreter und bestimmter zu formulieren als das die alte und herkömmliche „allgemeine Pädagogik“ jemals vermocht hat. Trotzdem ist es niemals möglich, mit experimentellen Ergebnissen an den einzelnen Fall der Praxis heranzureichen. Daraus folgt, daß die letzte Entscheidung über die Brauchbarkeit und die Anwendbarkeit von Forderungen des pädagogischen Experiments immer unter ausgiebiger Mitwirkung des Praktikers erfolgen muß. Auch das macht die Errichtung von Versuchsklassen und Versuchsschulen unerläßlich: die pädagogische Wissenschaft bedarf ihrer ebenso sehr wie die pädagogische Praxis.

Schülertypen.

Von Wilhelm Münch.

I.

Es ist ein Zeichen von geringer Intelligenz und Bildung, wenn man die Angehörigen einer großen Gesamtgruppe als wesentlich gleichartig ansieht, sie so zu sehen das Bedürfnis fühlt und sich daran genügen läßt. Aber es ist andrerseits auch kein Zeichen von Geistesschärfe, wenn man nie über die unterscheidende Anschauung der Einzelnen hinausdringt. Zwischen dem Individuellen und dem schlechthin Allgemeinen ergeben sich für den, der zugleich zu unterscheiden und zusammenzufassen (d. h. hier zusammenzusehen) weiß, die innerhalb der großen Gesamtgruppe auseinandertretenden Typen. Was die neuere psychologische Forschung in der Erkennung und Aufstellung von Typen geleistet hat oder was sie weiterhin zu leisten — namentlich auch durch stets erneute Kontrolle und Korrektur zu leisten — trachtet, steht in Ehren vor unsern Augen. Oft entspricht aber der Mühsal der Untersuchung nicht die Sicherheit des Ergebnisses. Manches sauber Geschiedene verwischt sich wieder bei weiter fortgeführter Untersuchung. Die ansehnlichen Zahlen der in die Prüfung einbezogenen Individuen täuschen doch leicht über das Maß von Allgemeingültigkeit. Die modifizierenden Einflüsse sind allzu mannigfaltig. Und andrerseits steht hinter allem, was durch Messen, Zählen und sonstige exakte Prüfungsmittel hat festgestellt werden können oder noch weiterhin auf diese Weise wird festgestellt werden können, noch eine Mannigfaltigkeit von Unterscheidungsmöglichkeiten, die sich dem unmittelbaren, aber freilich nur dem feineren Blick auftun, oder die eine zusammenhängende Erfahrung an die Hand gibt.

Herbarts spottendes Wort von der neunzigjährigen „Erfahrung“ eines neunzigjährigen Dorfschulmeisters ist sicher berechtigt genug; sie braucht schlechterdings nichts zu ergeben, was Wert hätte; sie kann um so unfreier machen, um so abhängiger vom Gegebenen und Überlieferten. Man muß eigenes inneres Leben haben, um etwas Rechtes zu erleben. Aber andrerseits hat das frei Erlebte auch gewisse Vorzüge vor dem künstlich Festgestellten, das im Tageslicht Erschaute vor dem durch Blitzlicht Erleuchteten, das verlängerte Zusammenleben vor dem momentanen Gegenübertreten, sei es auch ein Gegenübertreten mit scharfen Augen und noch schärferen Augengläsern. Ein Lehrer lebt mit seiner Schülerschaft, ein regelmäßiger Erzieher mit seinen Zöglingen gleichsam unter wechselndem Himmel, bei ungleicher Beleuchtung, in sich ablösenden Stimmungen, in mannigfach erregender Betätigung, mit immer neu verteilten Rollen. Die Bilder, die das alles ergibt, mögen sich zu dem, was durch Experimente festgestellt wird, ungefähr verhalten wie Färbung zur Zeichnung, wie nuanciertes Farbenbild zu scharfen Umrissen — mitunter wohl allzu geraden Umrißlinien. Und ein Gebiet, das bis jetzt jenem dauernd Ver-

bundenen vorbehalten erscheint, ist die Beobachtung des allmählichen Werdens, des Wandels, der Entwicklungsstadien des einzelnen jungen Individuums. Mindestens ist hierzu die Gelegenheit ihm gegeben. Wird sie eifrig benutzt, so darf ein schätzbarer Gewinn von dieser Erkenntnisquelle her nicht bezweifelt werden.

Auch dem, der längst der unmittelbaren Gelegenheit entrückt ist, mag es erlaubt werden, aus der Erinnerung etwas beizutragen. Vermögen doch Erinnerungsbilder in größerer Deutlichkeit sich vor dem Blick zu gruppieren, als sie der unmittelbaren Wahrnehmung eigen war. Namentlich dann, wenn nicht bloß eine inzwischen vermehrte Lebenskenntnis, sondern auch neu gewonnene Kategorien zu Hilfe kommen.

Selbstverständlich bietet auch dem blödesten Auge eine neu ihm gegenübertretende Schülerschar schon in der äußeren Erscheinung, in manchen sofort wahrnehmbaren körperlichen Eigentümlichkeiten der Einzelnen in der Menge, Gelegenheit, Typen, körperliche Typen also, aufzufinden, wiederzuerkennen. Bestimmte geistige Erwartungen mögen sich an den Eindruck der körperlichen Erscheinung alsbald knüpfen. Hier helle, wache, vielleicht leuchtende Augen, eine anmutende Schlankheit und Beweglichkeit, eine frische und belebte Sprechweise, dort ein Äußeres, das von einem geistigen Innenleben nichts verändert, Stumpfheit im Blick, vielleicht Verdrossenheit und Mißtrauen, anderswo wenigstens Scheu, Ängstlichkeit, die sich wie im Blick der Augen so in allen Bewegungen verrät, hier der Eindruck strotzender Gesundheit, Kraft und Derbheit, wohl auch nur der einer vielleicht bedenklichen Wohlgenährtheit, dort körperliche Kümmerlichkeit, sich krümmendes Rückgrat, hier der allzu rasch Emporgeschossene und dort der zum lebenslangen Knirps Bestimmte: all dergleichen sei hier nur einen Augenblick gestreift, namentlich um auszusprechen, daß diese Eindrücke der Körperlichkeit mit den unmittelbar und unwillkürlich aus ihnen gezogenen Schlüssen auf das geistige Leben sich als trügerisch doch sehr oft erweisen, daß hinter der anscheinenden Lebendigkeit nicht viel Tüchtiges zu stecken braucht, die Schwächlichkeit mit hoher geistiger Entwicklungsfähigkeit vereinbar ist, ja oft auf Vergeistigung des ganzen Wesens geradezu hintreibt, daß gewisse wichtige Gebrechen (wie z. B. mangelhafte Hörschärfe) sich zunächst gar nicht offenbaren, daß aber auch anscheinende Passivität eben oft nur etwas Scheinbares ist, und ferner, daß sich in diesen frühen Jahren vieles rasch auswächst und ausgleicht.

Der gewöhnliche, der nicht tief blickende, der psychologisch (und also auch eigentlich pädagogisch) nicht hinlänglich interessierte Lehrer sucht nur möglichst bald zu unterscheiden zwischen den guten und den schlechten Schülern, zwischen die er dann notgedrungen noch die mittelmäßigen stellt. Und bei den guten denkt er freilich auch an die Willigkeit zum Lernen, die Wohlerzogenheit, Ordnungsliebe und dergleichen: aber ganz vorwiegend doch an die Intelligenz. Täuschungen liegen auch da nicht ferne. Bei manchen Schülern deutet sich das Maß ihrer Leistungsfähigkeit erst nach einiger Zeit an; sie brauchen eine gewisse Frist, um die Fremdheit der neuen Lebenssphäre, einschließlich der Personen und der geistigen Formen, der Ansprüche und Betätigungswege, zu überwinden. In dieser Hinsicht

ist auch der Unterschied der Abstammung und der „Provenienz“ von Bedeutung. Knaben aus jüdischen Familien z. B. pflegen eine Periode der Befangenheit nicht zu haben, und Großstädter natürlich weit weniger als Dörfler. Die Vertreter der „Fixigkeit“ fallen natürlich nicht zusammen mit denen der „Richtigkeit“. Es ist vom Übel, wenn der Lehrer etwa aus Ungeduld oder — sagen wir: pädagogischer Gedankenlosigkeit sich immer mit den Fixen einläßt auf Kosten der Sinnenden, die einige Zeit brauchen, die erst ihrer selbst sicher sein wollen, die sich weder übereifrig noch ehrgierig vordrängen. Noch übler ist es, wenn dem Lehrer nach einiger Zeit die Scheidung in Gescheite und Dumme bestimmt gelungen zu sein scheint, diese sehr primitive Scheidung, die allerdings Jahrhunderte hindurch im Schulbetrieb geherrscht hat, aber vielleicht doch gerade erst in der neuen Zeit unseres straff organisierten Schullebens und der Häufung der Schülerschaften recht in Geltung gekommen ist. Es steckt in dieser leichtherzigen Unterscheidung auch nicht wenig Hochmut rückständiger Lehrer. Zu viele Dumme sich gegenüber zu finden ist kein Beweis besonderer Gescheitheit. Es ist da unter den Schülern manch scheinbarer Erdenkloß, dem einen lebendigen Odem einzublasen nicht unmöglich ist, oder doch glimmendes Feuer in ihm anzublasen.

Wie den wirklich „guten“ Schüler rasche und klare Auffassung, leichte Reaktion, gutes Festhalten, zuverlässige Reproduktion macht, und in welchem Verhältnis diese Vorzüge untereinander stehen, sei hier nicht näher ausgeführt: die Psychologie der Gegenwart hat darüber Wertvolles festgestellt. Entnehmen wir der Wirklichkeit einiges Ergänzende. Der Unterschied des allgemeinen Geistestempos tut sich vielfach schon im Sprechen kund, dessen Raschheit, Leichtigkeit, Sicherheit willkommene Lebensäußerung ist. Aber ein zuverlässiges Anzeichen bildet das natürlich nicht: jene Leichtigkeit kann wesentlich Nachahmungsfähigkeit sein, Empfänglichkeit für den Schall der Wortreihen, Gedächtnis für Redewendungen, Beweglichkeit der Zunge, vielleicht die Vorstufe für eine Anlage zum Rhetor (um keinen ungünstigeren Ausdruck zu gebrauchen), alles in allem nur eine Begabung von niederem Werte, mit Oberflächlichkeit des Wesens vereinbar und verwandt. Die bedeutendste persönliche Anlage hält sich oft mehr in der Tiefe, so daß an der Oberfläche, d. h. hier im Munde, nichts davon erscheint. Im Gegenteil: bei wem wirklich Eigenes, Originales im Denken und Fühlen (Originales wenigstens im Keime oder in der Potenz) vorhanden ist, der ist um so weniger empfänglich für die Aufnahme des ihm Entgegengebrachten, er hat auch nicht leicht fertigen Ausdruck zur Verfügung, denn der fertige Ausdruck ist eben der Ausdruck anderer und dessen Übernahme ist dem Unselbständigen am leichtesten; der bedeutender Angelegte öffnet und entwickelt sich nicht so rasch und früh. Ein so Beanlagter mag dumpf erscheinen, ja es vorläufig wirklich sein. Nur ist das durchaus nicht mit dumm gleichbedeutend. In der Schule, innerhalb der Schulgemeinschaft werden die Kinder mit selbständigen Einfällen oft verkannt, mit Einfällen, die sich wohl in barocker Gestalt, etwa als unerwartete Fragen, kundtun und zunächst das Lachen der Mitschüler und das Lächeln oder Kopfschütteln manches Lehrers hervorrufen. Nebenbei gesagt, ließe

sich eine ganze Reihe berühmt gewordener Männer nennen, die bei ihrem ersten Auftreten in der Öffentlichkeit ausgelacht worden sind. Daß übrigens originelle Fragen oder Urteile im ganzen so selten in unseren Schulen vorkommen, ist zum Teil Wirkung einer ungünstigen Überlieferung, liegt an Betrieb und Gewöhnung. Der Vorwurf, daß in den Schulen die besten Köpfe verkannt und mittelmäßige als mustergültig betrachtet werden, hält zwar im ganzen vor einer rückblickenden statistischen Aufnahme keineswegs stand, aber er hat zur Grundlage jene tatsächlich häufige Verkennung der eigenartig Angelegten, der minder durchsichtigen, tieferen und reicheren Naturen, die sich langsamer klären, langsamer erschließen.

Es gibt auch Schüler, bei denen alles zusammenzutreffen scheint, was sie zu „guten" und erfreulichen in den Augen der Lehrer macht: leichte und helle Aufmerksamkeit, unschweres Auffassen, genügende Ausdauer, geistige und sprachliche Beweglichkeit, innere Aufgeschlossenheit und Anregbarkeit für mannigfache Gebiete, Fortschrittsfreude (welche letztere freilich recht ungleichen Untergrund haben kann), Lernfreude. Das Lernen ist für solche Naturen ein Teil des Sichauslebens. Und sonderbar mag es uns anmuten, wenn frühere Pädagogen so naiv anspruchsvoll waren, daß sie die Lernfreude oder den Lerneifer einfach als moralische Forderung allen auferlegten, wenn man im Mittelalter *docilitas* von allen braven Schülern als ein Stück ihrer Bravheit forderte. Freilich wird es ein Widerstreben aus innerer Fremdheit oder einen gewissen Trotz der Barbarei gegeben haben, während es jetzt andere seelische Zustände sind, die die Unlust zu bedingen pflegen. Immerhin, wie es namentlich in der Zeit des Humanismus viele gab, denen die Gelegenheit einer höheren, durch Schulunterricht zu erwerbenden Bildung als etwas Herrliches galt, die sich damit zu einer höheren Wertstufe zu erheben trachteten und eine gewaltige Mühsal ausdauernden Lernens bereitwillig auf sich nahmen, so sind auch heute diejenigen nicht ausgestorben, die in der Möglichkeit des Besuchs einer höheren Schule ein hohes Glück sehen und gerne um ihrer selbst willen aus allen Lektionen möglichsten Gewinn ziehen, gegenüber der jetzt freilich übergroßen Schar derjenigen, denen das Schullernen nur eine Lebensbeschränkung, ein böses Muß ist und die bei ihren Eltern keine andere Anschauung vorfinden. Könnte man die seelischen Stimmungen, die letzten Motive fixieren, so würde sich eine Reihe „innerer Typen" ergeben, die man immerhin ahnen kann und sogar schildern könnte, was hier nicht unternommen werden soll. Nun sind aber selbst die Willigsten und Bestbegabten ganz ausnahmsweise den mannigfaltigen Anforderungen der Schule gegenüber gleich tüchtig. Diese gleichmäßige Tüchtigkeit ist hier und da wirklich der Anfang einer großen wissenschaftlichen oder sonstigen persönlichen Laufbahn geworden: sie muß nicht etwa in endgültige gute Mittelmäßigkeit übergehen; aber weit häufiger nimmt eine bedeutendere persönliche Entwicklung von verhältnismäßig einseitiger Begabung den Ausgang.

Der Versuch, die Lehrfächer nach dem Maße ihrer Schwierigkeit oder ihrer Ermüdungswirkung schlechthin abzustufen, muß als gescheitert gelten; viele Bedingungen wirken da modifizierend ein. Aber daß das Versagen

gewisser Schüler gegenüber den Anforderungen des einen oder anderen Faches doch ein für sie natürlich gegebenes und endgültiges ist, darf nicht — etwa mit dem Hinweis auf die fehlende vollere Lehrkunst — bestritten werden. Es handelt sich nicht darum, ob nicht mit endloser Geduld und methodischer Mühe das notwendigste Maß von Einsicht und Können erzielt werden, ob nicht wirklich eine ganze Klasse „reif gemacht" werden kann: der Unterschied — und ein gewaltiger Unterschied — im Tempo der Auffassung (um damit vieles zusammenzufassen) ist doch da. Die mathematischen Köpfe sind schlechterdings eine andere Art von Geistern, als die mathematikfeindlichen Freunde der Sprach- und Geschichtsstudien. Im Grunde zerfallen alle unsere Gebildeten wesentlich in diese beiden Gruppen, und das scheidet sie beinahe mehr als Nationalität. Doch wir brauchen bei diesem allbekannten Unterschied nicht zu verweilen. Aber in dem ungleichen Verhalten der Schüler nicht bloß zu den einzelnen Lehrfächern, sondern auch zu den verschiedenen Aufgaben und Betätigungen ließe sich nun eine große Mannigfaltigkeit von auseinandertretenden Typen erkennen, und den psychologischen Untergrund des jedesmaligen eigentümlichen Verhaltens aufzusuchen, bliebe Aufgabe und müßte seinen Reiz haben. „Mündlich befriedigend, schriftlich mangelhaft": wie unendlich oft hat das oder Ähnliches auf Schülerzeugnissen als Prädikat in einer fremden Sprache gestanden! Was steckt hinter diesem Auseinanderfallen? Welche gegebenen Bedingungen wirken hier von seiten der Kräfte und der Aufgaben zusammen? Wird von den Lehrern in solchen Fällen verlangt, daß sie durchaus ein zusammenfassendes Prädikat geben sollen, so sind gerade die gewissenhaftesten oft in großer Verlegenheit: das bloße Ziehen des Mittels (wenn es überhaupt einen Ausdruck dafür gibt) ist keine wirkliche Gerechtigkeit. „Grammatisch sehr unsicher, Lektüre gut", ist eine andere, nicht seltene Formulierung für einen vorliegenden Tatbestand. Natürlich ist eine gewisse derartige Ungleichheit noch nichts sehr Bemerkenswertes, aber ein starkes, ein unbedingtes Auseinanderfallen um so sicherer, und auf ein solches eben trifft man immer wieder von Zeit zu Zeit: hierin mag man den eigenartigen Typus sehen, hierin zugleich das Problem. So fehlen denn auch in der Mathematik diejenigen nicht, die zwar Lehrsätze wohl erfassen, denen aber das Lösen von Aufgaben wenig gelingt. Und verwunderlich ist auch das kaum, denn es sind doch recht verschiedene Fähigkeiten dabei im Spiele. Daß nicht derselbe Schüler zu den verschiedenen mathematischen Disziplinen die gleiche Stellung hat, z. B. zur Stereometrie wie zur Trigonometrie oder zur Algebra, kann wiederum, wenn man's recht überlegt, nicht verwunderlich heißen.

Ob man es häufig recht erwägt, seine Ursachen sich klar macht, mag gefragt werden. Beim Geschichtsunterricht fällt die Fähigkeit, bestimmte Linien und Punkte (also Zahlen, Namen, Daten, Tatsachen, Formulierungen) aufzufassen und festzuhalten, durchaus nicht zusammen mit dem Offenstehen für den Eindruck der Vorgänge, der Gestalten, der seelischen Zustände, Konflikte, des menschlich Interessanten. Und ähnlich ließe sich das durch andere Lehrfächer hindurch verfolgen. Oder nehmen wir die Anfertigung schriftlicher Übungsarbeiten überhaupt: daß gegenüber solchen, die die-

selben ohne fühlbare Schwierigkeit im ganzen völlig korrekt zu leisten pflegen (abgesehen von den mancherlei Zwischenstufen) solche Schüler stehen, die derartige Arbeiten immer nur durchsetzt mit zahlreichen Fehlern liefern, ist allbekannt. Aber was heißt überhaupt „Fehler"? Umfaßt dieser Ausdruck nicht außerordentlich Ungleichartiges? Es ist das eine sehr unbestimmte, bequeme Bezeichnung für Dinge, die ihrer Natur, ihrer psychologischen und selbst physiologischen Entstehung nach von sehr verschiedener Art und Bedeutung sind. Eine sorgfältige Analyse dieser „Fehler" führt zu ziemlich bestimmten neuen Schülertypen. Ein gewisses Material dazu kann jeder Sprachlehrer ohne weiteres liefern; aber die genaue Wesensbestimmung ist doch noch etwas anderes. Man nehme ferner das Verhältnis der Einzelnen zu der Aufgabe einer freien sprachlichen Darstellung der eigenen Gedanken in größerem Zusammenhang, also dem „deutschen Aufsatz". Welche Mannigfaltigkeit von ziemlich regelmäßig wiederkehrenden Verfassertypen zieht hier vor dem zur Beurteilung verpflichteten Lehrer vorüber! Ich will nur erinnern an die Gedankendürftigen, an die, deren Aufsätze immer Wassersuppe bleiben, und ihnen gegenüber etwa solche, die allerlei Frühreifes und Entnommenes in wirrem Durcheinander — nicht unähnlich einem zweifelhaften Ragout — darbieten; oder an die denkscheuen äußerlichen Nachahmer, die früh eine triviale Zeitungssprache meistern und eine entsprechende Wesensentwicklung erwarten lassen, an die im Ausdruck immer Schwerfälligen, Ungeschickten, die sprachliche Härte an Härte reihen, aber selbständig zu denken beginnen, dann an die jungen Vertreter eines „blühenden" Stiles, oder aber an andere, denen das logisch Geordnete über alles geht, bei denen eine gute Disposition das beste ist und die vielleicht auch schematische Geister werden wollen, und ihnen gegenüber wieder solche, die sich der Aufgabe eines geordneten Aufbaues gegenüber rat- und hilflos fühlen, ferner an jene Köpfe, die *promiscue* von überall her etwas zusammensuchen, die ungleichsten fremden Phrasen entlehnen und zusammenschweißen (wenn nicht dies schon ein zu günstiges Bild ist, da das Schweißen Energie erfordert), die gar nicht daran denken, daß sie selber etwas erdenken könnten! Das alles aber sind noch ganz allgemeine Typen: die Wirklichkeit läßt weit mannigfaltigere hervorgehen. Vielleicht dürfte hier auch ein Blick auf die Handschrifttypen geworfen werden, die zwar schwerlich jemals so viel von der seelischen Beschaffenheit ihrer Vertreter werden erkennen lassen, wie gewisse überzeugte Graphologen glauben, die aber selbstverständlich immer irgendwie an physiologisch-psychologischer Eigenart hängen. Was die Unterschiede im Punkt der äußerlichen Gestaltung solcher Arbeiten betrifft, also Sauberkeit, Ordnung, vielleicht Eleganz, den sich verratenden Geschmack, den Sinn für Symmetrie, so verdient auch deren Hervortreten in größerem psychologischem Zusammenhang gesehen zu werden.

Bei der Lektüre fremdsprachlicher Schriftsteller ließe sich, wenn man die Art bestimmt feststellte, wie die einzelnen Schüler die Übersetzung in die Muttersprache zu leisten suchen, eine Reihe verschiedener Präparationstypen kennzeichnen. Aber der Unterricht in den fremden Sprachen

läßt noch viele sonstige Verschiedenheiten ins Licht treten. Schon die mannigfach ungleiche Art, wie sich die Einzelnen zur Aneignung einer fremdnationalen Aussprache stellen, käme in Betracht; weit darüber hinaus und allgemeiner die Fähigkeit unmittelbaren Nachempfindens der fremdartigen Klang-, Gedanken- und Seelenwelt gegenüber dem Bedürfnis, immer erst auf dem Umweg verstandesmäßiger Erkenntnis zu einer Art von Anschauung durchzudringen. Und hier könnte denn weiter von der — wirklich keineswegs unwichtigen — Stellung der Einzelnen zu der Aufgabe guten Rezitierens oder Deklamierens die Rede sein, wobei gegenüber den schlechthin Spröden, Trockenen, höchstens für rhythmisches Leiern Empfänglichen, nicht einmal weiter Abrichtbaren solche stehen, die leicht und schön modulieren und vertonen, die aber wieder nicht gleichbedeutend sind mit denjenigen, die von der vollen inneren Anschauung des Inhalts her den wahrhaft guten Sprachvortrag gewinnen: ein Typus freilich, der bei der Jugend noch sehr selten ist, erst auf der Stufe einer reichen Bildung und Lebenskenntnis sich einzustellen pflegt und, wenn er schon so früh sich kundtut, eine ungewöhnliche Begabung anzeigt.

Daß, wo man im Zeichnen freie Wahl läßt (wie das wenigstens ehemals nicht selten geschah), sich alsbald die beiden Gruppen von Freunden des Freihandzeichnens und des Planzeichnens gegenübertreten, darf wohl auch hier in Erinnerung gebracht werden, und daß die von Einzelnen bewährte gleiche Freudigkeit für beides als erfreuliches Zeichen einer schönen Gesamtanlage gelten darf, ist gewiß. Es gibt aber auch den Gegensatz zwischen solchen, die für das Ornamentzeichnen prädestiniert erscheinen, und andere für das freie Zeichnen nach der Natur, oder solchen, die nur kopieren mögen, und solchen, die zeitig schon zu komponieren wünschen, wobei denn die Fähigkeit des Zeichnens aus dem Gedächtnis als Vorstufe oder Vorbedingung anzusehen ist, die ja wiederum für sich eine besondere Begabungsart sein kann. So treten ferner auch der die Umrißlinien gut Auffassende und der perspektivisch Schauende, auch für Schattierung und Abtönung Beanlagte einander gegenüber. Daß beim Zeichnen mehr als bei vielen andern Fächern das Maß der überhaupt vorhandenen individuellen Entwicklungsfähigkeit außerordentlich ungleich ist, daß schließlich doch die geborenen Zeichner sich von den Nichtzeichnern oder bloßen Mußzeichnern scheiden, daß der Unterschied vielleicht bestimmter gegeben ist als zwischen mathematischen und nichtmathematischen Köpfen, möge doch auch noch ausgesprochen werden. Da wir hier zur Mathematik zurückgekehrt sind, so mag sich der typischen Verschiedenheit unter den Zeichnern diejenige zwischen den guten Kopfrechnern und den Tafelrechnern anreihen. Dazu auch die zwischen solchen, die das rechnerische Verfahren selbständig und gerne variieren, und jenen, die jedesmal nur auf einer erlernten Bahn sich bewegen.

Wie ungleich ist aber auch die innere Stellung der Zöglinge, die Beziehung ihres Gemüts zu dem einzelnen Fache! Was bedeutet dem einen und was dem andern die Geschichte, was die Religion, was das Deutsche, was die schöne Literatur, die Poesie? Da würden Typen vor unsern Augen aufstehen, die — sich diesen Augen als solchen eben schwerlich recht

enthüllen. Immerhin, ein guter Lehrer sieht und weiß hier manches, was er freilich nie mit untrüglichen Worten oder gar mit ziffermäßiger Bestimmtheit wird hinstellen können. Wie mancher der auf Grund zeitweiliger Beobachtung einzureihenden Typen wird übrigens gar nicht endgültig sein! Es ist der Vorzug der Jugend, daß ihre „Fehler“ sich noch leichter in Tugenden umsetzen können, daß viel „Neues unter der Sonne“ der Jugend erstehen kann. Eine fest gegebene Stellung zu einem bestimmten Lehrfach ist nicht so früh und sicher vorhanden, wie man oft annimmt. Nicht selten sind Eltern wie Lehrer allzu früh überzeugt und nehmen es als unabänderliche Sachlage hin, daß ein Knabe in einem bestimmten Fach nichts leisten könne. Freilich gibt es ja ein unabänderliches Versagen nicht bloß in dem schon berührten Gebiet der Mathematik: es gibt z. B. eine Anzahl Schüler, denen ein geschichtlicher Zusammenhang oder überhaupt die Auffassung bestimmt sich abgrenzender geschichtlicher Vorgänge schlechterdings fremd bleibt, natürlich ein schwerwiegender Defekt, wohl geradezu eine Abnormität. Häufiger ist eine ganz unzulängliche Befähigung für Geographie, zumeist bei Schülern jüdischer Abstammung anzutreffen, wobei der Zusammenhang mit der gesamten Geistesanlage dieses Volkes leicht zu ersehen ist; gehört doch etwas wie plastische Phantasie zum Erfassen der geographischen Verhältnisse. (Die neuerdings nicht mehr fehlenden bedeutenden Maler aus diesem Stamme waren wesentlich große Lerner, Leute vom energischsten, auf ein bestimmtes persönliches Ziel hin gerichteten Fleiße, womit man bekanntlich dem Genie ganz nahe kommen kann.)

Ein anderer Fehler als das zu leichte „Aufgeben“ eines Schülers in einem Lehrfache ist es dann, wenn die Lehrer jedes Versagen dieser Art als eine zu bekämpfende bloße Unlust oder Willensschwäche behandeln. Zum Glück erfolgt ja oft eine Art von Durchbruch, sei es infolge eines gegenübertretenden neuen Lehrers mit gewinnenderen methodischen oder persönlichen Mitteln, sei es mit einer erreichten neuen Verständnisstufe, sei es auch als Folge einer mehr äußeren und besonderen Anregung und damit erhöhter Willensstärke. Aber mindestens so häufig, wie das allmähliche Hineinwachsen in die Gleichmäßigkeit der Leistungen den verschiedenen Fächern gegenüber, ist eine erst mit der Zeit hervortretende Einseitigkeit, ein Abfallen auf bestimmten Gebieten dann, wenn die Ansprüche darin größer werden oder wenn das Gemüt sich dem Entgegengesetzten voller geöffnet hat. Und am wenigsten unerfreulich kann jenes Versagen heißen, wenn eben ein gesteigertes Interesse und höhere Leistungen auf einem andern Gebiete damit zusammentreffen. Schulmeister eines älteren und nun wohl absterbenden Stiles sind dann wohl unzufrieden: in ihren Augen ist es die verdammte Pflicht und Schuldigkeit des jungen Menschen, als Schüler allseitig zu sein; sie halten ihn sonst wohl für eine Art von Krüppel oder Halbmenschen. Lernt man hier neuerdings anders urteilen, so werden nicht notgedrungen Zugeständnisse gemacht, sondern es tritt eine tiefere Einsicht, eine bessere Weisheit zutage.

Ob man bei versagenden Leistungen oft dadurch Wandel schaffen kann, daß man dem Schüler die für seine Begabung geeignetste Studienart aufdeckt und beibringt, muß zunächst noch dahingestellt bleiben. Die Wahl

zwischen der Ganzlern- und der Teillernmethode kann nicht eine derartige Bedeutung haben: derselbe Schüler memoriert nicht bloß auf ungleiche Weise während der verschiedenen Perioden seiner Schullaufbahn, sondern auch verschieden je nach der Beschaffenheit des einzuprägenden Objektes (wo unendlich Mannigfaltiges mitspricht), und zugleich je nach seiner Stimmung und noch anderen Bedingungen. Und bei den sehr viel komplizierteren Betätigungen, die der Unterricht über das Memorieren hinaus fordert, würde das persönliche Verhalten noch weniger leicht sich auf so einfache typische Gegenüberstellung bringen lassen.

Sehr viel Bestimmteres hat ja die psychologisch-pädagogische Forschung in Beziehung auf allgemeinere Seiten des inneren Verhaltens der Lernenden bereits festgestellt. Wesen nebst Spielarten der Aufmerksamkeit stehen hier in erster Linie, und wichtig genug ist es für praktische Pädagogen: müssen doch unpsychologische Maßstäbe und Maßnahmen hier alsbald zu ungerechten werden. Natürlich aber finden da die Schulpraktiker auch ihrerseits manche Formen und Gesetze, obwohl eine exakte Forschung berufen ist, alles bestimmter zu erfassen und physiologisch-psychologisch zu begründen. Da erscheint neben der offensichtlich lebhaften Aufmerksamkeit die unmerkliche, aber zuverlässige, auch neben der mehr äußerlichen und scheinbaren die wirklich konzentrierte, neben der mehr stoßweise sich betätigenden die zusammenhängend ausdauernde; es unterscheiden sich Aufmerksamkeit auf Sinnliches und auf Geistiges, auf Rhythmisch-Klangliches z. B. und auf Logisch-Abstraktes, ferner die leicht durch äußere Störungen (oder andrerseits auch durch Gemütsregungen oder Phantasiestärke) ablenkbare und die gegen all dergleichen widerstandskräftige, es zeigt sich der Unterschied der Gewöhnungsfähigkeit, der Labilität, der Ermüdbarkeit usw. Ist es wahr, daß die Aufmerksamkeit aller Kinder leicht für konkret Lebendiges zu wecken ist, also für die Objekte der Naturgeschichte? Es gibt doch nicht wenige, die schon in frühem Alter viel mehr von geschichtlich Menschlichem angezogen werden, was als Abnormität sicher nicht anzusehen ist. Freilich beruht eine verhältnismäßige Gleichgültigkeit gegen den Inhalt der Naturgeschichte bei manchen der jungen Schüler schon auf dem äußeren Grunde des geringeren Gewichtes dieses Lehrfachs für Zeugnis und Versetzung und bei manchen auch auf der nicht hinlänglichen Lebendigkeit des Unterrichtsbetriebs. Und im ganzen gilt ja natürlich: so viel verschiedene Möglichkeiten des Interesses, so viele der Aufmerksamkeit.

Was aber die vermißte Aufmerksamkeit betrifft, so erweisen sich — um die Sache mit gebräuchlichen Ausdrücken zu bezeichnen — einige der Schüler als zerstreut, andere als fahrig, oder als faselig, oder auch zerfahren (was jedesmal einen anderen Typus bedeutet), andere als verträumt oder verspielt; und die „Zerstreutheit“ einiger ist bereits, was sie bei den Ernstesten der Erwachsenen ist, tatsächliche Konzentration auf eine eigene Gedankenwelt, wozu es namentlich dann kommen wird, wenn das Tempo der gemeinsamen geistigen Arbeit der Klasse viel zu langsam für diese Köpfe ist. Nicht ganz gleichbedeutend mit ihnen sind die sinnigen Naturen, die liebend bei einem Gedanken oder bei einer auftauchenden Ge-

mütsregung verweilen, und dann die mit mehr produktiver Phantasie Begabten, zu künstlerischem Tun Berufenen. Leider ist es hier nicht bei Zeiten zu erkennen, ob im einzelnen Falle eine wirkliche Wertentwickelung zu erwarten ist oder ob nur eine Halbbegabung vorliegt, die schließlich zur Unfruchtbarkeit verurteilt ist. Doch an alle diese Erscheinungsformen der „Aufmerksamkeit" reihen sich dann die Fälle, wo tatsächliche Imbezillität oder doch Debilität weder Interesse noch Aufmerksamkeit aufkommen läßt, Fälle, die als solche bestimmt zu erkennen und demgemäß zu beurteilen und zu behandeln man immer allgemeiner sich befähigen muß.

(Ein zweiter Teil folgt.)

Probleme zur Charakter- und Begabungslehre.

Von A. Huther.

Unsere Zeit ist eine andere als diejenige, welcher das Gymnasium und die übrigen im wesentlichen — wenn auch mit weitergehender Berücksichtigung neuerer Bildungselemente — nach seinem Vorbilde geformten höheren Schulen ihre Entstehung verdanken. Es sind gleichwohl wie zur Zeit der Schöpfung des gelehrten Jugendunterrichts, wo man einseitig in diesen das Ziel der höheren Geisteskultur erblickte, insgesamt „Bildungsanstalten", die ihrem Namen entsprechend ihre vornehmste Aufgabe auch heute noch in der Mitteilung einer gelehrten Bildung an ihre Zöglinge erkennen. Bittere Klagen werden aber gegen dieselben erhoben, dahin gehend, daß sie nicht imstande seien, selbständige auf die Entwicklung der Individualität gegründete Charaktere zu erziehen, wie sie unsere Zeit erfordere, daß sie es daran fehlen ließen, die individuellen intellektuellen Anlagen ihrer Zöglinge ins Auge zu fassen, um diese dem dadurch bestimmten, in Beruf und sozialem Leben zu verwirklichenden Ziele entgegenzuführen, kurz daß sie die erziehliche Seite der Jugendbildung gegen die gelehrte Bildungsaufgabe allzusehr zurücktreten ließen. Eine Reihe von Literaturerzeugnissen mit pädagogischer Grundrichtung liegt vor, die mit Vorliebe ein verfehltes Schülerleben zum Gegenstand der Darstellung wählen, für das sie das herrschende Bildungssystem verantwortlich machen.

Und selbst aus Schülerkreisen dringt die Forderung an die Lehrer, daß sie nicht als bloße Objekte, denen das vorgeschriebene Maß an Wissen und Können beigebracht wird, sondern zugleich als werdende Persönlichkeiten behandelt sein wollen. Die Zöglinge sind, wie die Zeit, aus der das bestehende Bildungswesen stammt, andere geworden, und die Pädagogik muß sich den durch die veränderten Umstände bedingten Ansprüchen anzupassen versuchen.[1])

[1]) Dankenswerte Anfänge in der bezeichneten Richtung sind bereits versuchsweise ins Werk gesetzt worden, indem man den Schülern einige individuelle Bewegungsfreiheit in der Wahl der Lehrfächer oder doch gewisser Teile derselben

Nun werden freilich, das bringt schon die Tatsache des Massenunterrichtes mit sich, die höheren Schulen auch ferner als ihre Hauptaufgabe zu betrachten haben, daß möglichst gleichmäßig allen Zöglingen der den wichtigsten Gebieten der Kulturentwicklung Rechnung tragende Bildungsstoff übermittelt wird. Die auf Erarbeitung desselben gerichtete Beteiligung am wissenschaftlichen Unterricht enthält — abgesehen von der hierdurch bezweckten Schulung des Willens in bezug auf geistige Arbeit überhaupt — an sich schon erziehliche Momente, die allerdings erst dann recht wirksam werden, wenn der Lehrstoff Eingang in den jugendlichen Gedankenkreis findet, um hier fruchtbare Apperzeptionen herbeiführen zu können.[1]) Auch darf die erziehliche Wirkung einer an alle Zöglinge gleiche Forderungen stellenden Schulzucht nicht unterschätzt werden. Gleichwohl wird der Lehrer eine individualisierende Behandlung gelegentlich zu üben in der Lage sein, indem er, zumal in solchen Fällen, wo sich schon der Anfang einer ausgeprägten praktisch-moralischen oder intellektuellen Eigenart bemerkbar macht, deren Entwicklung, je nachdem dieselbe als berechtigt oder unberechtigt erscheint, in möglichstem Einvernehmen mit dem Elternhause teils befördernd und ermunternd, teils hemmend und berichtigend zu beeinflussen versucht, letzteres nämlich, wo die Entwicklung eine einseitige oder fehlerhafte Richtung zu nehmen droht. Zu diesem Zwecke muß er die Individualität seiner Zöglinge verstehen. Und diese ihrerseits pflegen sich um so williger leiten zu lassen, wenn sie sich verstanden fühlen. Besonders wichtig ist die Kenntnis der Eigenart eines Schülers, so oft es darauf ankommt, in entscheidenden Fällen eine innere Umkehr in ihm anzubahnen. Hierzu muß der Erzieher den Grundfaktor seiner Charakterveranlagung kennen, von dessen Wirksamkeit eine solche Umkehr abhängt. Dieser Faktor beruht auf dem vorherrschenden Motiv, und die individualisierende Behandlung läuft demnach darauf hinaus, dasselbe in Bewegung

---

zugestanden hat. Damit kann jedoch das Problem einer planmäßig die Individualität berücksichtigenden Erziehungsweise noch keineswegs als gelöst gelten, welche die heranwachsenden jungen Leute zu aktiver Mitwirkung an den durch die Zeit gestellten praktischen und theoretischen Kulturaufgaben zu befähigen geeignet wäre. Von der Individualität hängt die persönliche Wirksamkeit ab, welche die größte Aktivität im öffentlichen Dienste zu entfalten vermag. Das ist das Ziel, welches die individualisierende Pädagogik erreichen will, nicht etwa, wie man gemeint hat, die Zöglinge zu einem „ungehemmten Ausleben des eigenen Ichs“ im Sinne des Hedonismus zu veranlassen. — Es zeugt von mangelndem Interesse der maßgeblichen Stellen für dieses wichtige Gebiet der Kulturarbeit, wenn noch keiner der deutschen Staaten es zu einer eigenen für systematische Bearbeitung der einschlägigen Probleme bestimmten Professur für Pädagogik gebracht hat, ein süddeutscher ausgenommen, der hierin vor kurzem in anerkennenswerter Weise den anderen vorangegangen ist.

[1]) Dies gilt z. B. vom klassischen Unterricht. Wenn die durch den letzteren im Geiste der Schüler erzeugten Vorstellungen eine abgesonderte Gedankenmasse für sich bilden und also nicht systematisch zu den im übrigen humanistischen Unterricht (Deutsch und Geschichte) erworbenen in Beziehung gesetzt werden, so vermag er nur wenig befruchtenden Einfluß auf ihr Geistesleben zu äußern. Nur insofern aber diesem eine Förderung zuteil wird, kann von einem erziehlichen Erfolge des Unterrichts die Rede sein, ein Erfolg, der darauf beruht, daß die geistige Persönlichkeit als solche einen Zuwachs und eine Bereicherung erfährt.

zu setzen. Das Motiv kann ein sehr verschiedenartiges sein, und die pädagogische Einwirkung wird sich darnach einzurichten haben. Bei einem Zögling von der Veranlagung z. B., welche ein kräftiges Selbstgefühl zur Grundlage hat (individualistische Charakteranlage) wird sich der Erzieher, um ihn bei seiner starken Seite zu fassen, an sein Ehrgefühl, seinen persönlichen Stolz wenden oder gegebenenfalls ihn zu beschämen suchen, um das Selbstgefühl zur Rückwirkung zu veranlassen. Auf einen von weicher, gemütlicher, durch das Mitgefühl bedingter Anlage (altruistischer Typus) wird die Berufung an seine Anhänglichkeit, Freundschaft, Kameradschaftlichkeit, gegebenenfalls seine Liebe zu den Eltern, die er nicht wird betrüben wollen, am eindrucksvollsten sein.[1]) Ein Zögling von ernstem, gewissenhaftem (autoritativischem) Charakter wird am wirksamsten durch den Hinweis auf die strenge Forderung der Pflicht zu leiten sein.[2]) Dem realistisch Angelegten hält man wohl gelegentlich die realen Folgen vor Augen, die sein Verhalten nach sich ziehen wird, dem idealistisch gerichteten Jünglinge dagegen die Folgen, welche sein Tun in bezug auf seine sittliche Charakterentwicklung erwarten läßt; jede Verfehlung wird ihm als ein Mißerfolg seines eigenen sittlichen Strebens zum Bewußtsein zu bringen sein. Der tiefer religiös Angelegte endlich wird sich durch die Mahnung an Gottes Gebot am sichersten leiten lassen.

Wir haben hier zunächst eine einmalige pädagogische Einwirkung ins Auge gefaßt. Eine solche Einwirkung muß aber in den meisten Fällen nachhaltig und planmäßig geübt werden, wobei wieder der Eigenart des betreffenden Zöglings Rechnung zu tragen ist. Dabei wird man erforderlichenfalls jedoch nicht die starke, sondern gerade die schwache Seite in der Charakteranlage desselben berücksichtigen, um diese zur Entwicklung zu bringen. Denn die harmonische Ausbildung des Charakters ist das eigentliche Ziel der individualisierenden Pädagogik. Dem Schüler z. B., welchem es an Selbstgefühl und dem dadurch bedingten Selbstvertrauen fehlt, wird der Lehrer öfter Gelegenheit bieten, eine richtige Antwort zu geben oder ihn zu eigener, nachhaltiger Bemühung um eine gute Leistung zu veranlassen suchen. Bei mangelndem Autoritäts- und darauf gegründetem Verantwortlichkeitsgefühl empfiehlt es sich, dem Betreffenden für längere Zeit und unter ständiger Überwachung eine verantwortungsvolle Funktion zu übertragen.[3])

[1]) Die altruistischen Triebe pflegen sich nach einer längere Zeit vom Erzieher geübten Kälte und Zurückhaltung von selber lebhaft geltend zu machen und so eine natürliche Umkehr herbeizuführen. So erklärt sich z. B. die Umstimmung, die sich an Joseph, der in seiner Kindheit sich seinen Brüdern gegenüber lieblos benommen hatte, nach langjähriger Trennung vollzogen hat, so daß er beim Wiedersehen in der Fremde ihnen ein warmes Herz entgegenbringt. Das natürliche altruistische Bedürfnis hat über den egoistischen Trieb gesiegt und dadurch die innere Läuterung in ihm zustande gebracht.

[2]) Der Hinweis auf die Pflicht wird zwar in allen Fällen neben der individualisierenden Behandlung herzugehen haben; Eindruck wird er indessen nur in dem Maße machen, als es gelingt, das Autoritätsgefühl in dem betr. Zöglinge wachzurufen, auf welches das Pflichtgefühl gegründet ist.

[3]) Das Autoritätsgefühl pflegt sich von selber herauszustellen, sobald die objektiven Bedingungen hierfür gegeben sind. (Vgl. das Verantwortlichkeitsbewußtsein,

Auf ähnliche Weise läßt sich auch die intellektuelle Begabung nach ihrer besonderen Richtung herausbilden. Dies geschieht, indem jeweils der grundlegende Faktor (anschauliche und kombinierende Phantasie, induktiver und deduktiver Verstand, kritisches Denken) durch entsprechende Übungen entwickelt wird. Auch in dieser Beziehung gilt es gelegentlich einer einseitigen Entwicklung entgegenzuwirken. Wenn z. B. bei einem Zöglinge sich eine zu ausschließliche Begabung in bezug auf das realistische Gebiet auszuprägen scheint, so wird man ihn zwecks harmonischer Entfaltung seiner intellektuellen Anlagen zur Beschäftigung mit dem humanistischen anzuregen suchen, den einseitig abstrakt-spekulativ angelegten wird man anleiten, seine Begabung nach der Seite des Tatsächlichen zu ergänzen u. dgl. m.

Die verschiedenen Arten der Charakter- und intellektuellen Veranlagung mit Rücksicht auf die sie begründenden Faktoren festzustellen, ist die Aufgabe der Charakterologie bezw. der Begabungslehre. Nun bilden aber diese Wissenschaften keineswegs abgeschlossene Forschungsgebiete. Sie bieten vielmehr noch mancherlei grundlegende Probleme dar, die nur unter Mitwirkung der Fachgenossen ihre endgültige Lösung finden können. Im folgenden soll auf ein paar solcher Probleme hingewiesen und der Versuch gemacht werden, sie ihrer Lösung näher zu bringen.

Wie erklärt sich z. B. die Neigung mancher Individuen, menschenfeindliche Gesinnung zu betätigen, die sich zu absichtlicher Schadenfreude und Böswilligkeit steigern kann? Ich meine hier nicht die allen Menschen gemeinsame natürliche affektive Regung, die sie treibt, ihrem Zorn oder Rachegefühl an anderen Luft zu machen, um sie eine erlittene Unbill entgelten zu lassen, sondern dasjenige Verhalten, welches das handelnde Subjekt, ohne daß eine Kränkung unmittelbar vorangegangen ist, seine eigene Genugtuung darin finden läßt, entweder den menschlichen Verkehr zu meiden oder sogar andere direkt zu schädigen, sie herabzusetzen, ihnen Verdruß und Bitterkeit zu verursachen, ihre Absichten in gehässiger Weise zu mißdeuten und zu durchkreuzen. Es ist das praktisch Böse, sofern es im Verhältnis zu den Mitmenschen geübt wird, das in einem derartigen Verhalten zutage tritt. Nun fehlt es zwar nicht an scharfsinnigen Erörterungen über den Begriff des Bösen. Dieselben pflegen von einem allgemeinen abstrakten Prinzip des Guten auszugehen, als dessen Gegenteil dann das Böse gefaßt wird. Für uns kommt es indessen auf die Untersuchung an, wie sich das Böse als konkreter Bewußtseinsfaktor in der menschlichen Natur herausbildet, also auf die psychologische Ableitung desselben. Die vorhandenen Psychologien erkennen nun zwar ursprüngliche Regungen im guten Sinne, wie sie die sittlichen Gefühle darstellen, an, nicht aber solche, welche die unmittelbare Neigung zum Bösen begründen. Und doch scheint es mir, daß, wie wir die Erweisungen des Guten im sozialen Leben auf den altruistischen, auf dem Mitgefühl beruhenden Trieb zurückzuführen gewohnt sind, auch ein eigener Trieb

welches das älteste von Geschwistern gegenüber den jüngeren zu beweisen geneigt ist.) Dieser Umstand scheint auf eine besondere phylogenetische Veranlagung hinsichtlich jenes Gefühls hinzudeuten.

zur Erklärung des Bösen vorausgesetzt werden muß, ein Trieb, der unter den ihn begünstigenden Bedingungen zur Entwicklung zu gelangen pflegt und den, den wir den antialtruistischen zu nennen berechtigt sein dürften.[1]) Und zwar kann dieser Trieb aus einer zwiefachen Wurzel entspringen, derzufolge auch ein zwiefacher, auf das Vorherrschen desselben gegründeter Charaktertypus zu unterscheiden sein würde.

Auf jenen Trieb deutet zunächst das Verhalten desjenigen hin, „der sich Menschenhaß aus der Fülle der Liebe sog", bei dem somit der altruistische Trieb infolge von Enttäuschungen, die er im sozialen Leben erfahren hat, in sein Gegenteil umgeschlagen ist. Wenn wir nun das Mitgefühl als das Grundmotiv der altruistischen Regungen betrachten, so wird in diesem Falle die negative Äußerung des ersteren als Grundwurzel des antialtruistischen Triebes zu gelten haben. Das Vorwalten dieses Motivs kennzeichnet den einen Typus der antialtruistischen Veranlagung, nämlich denjenigen dessen, welcher sich in mißmutiger Laune vom Verkehr mit den Mitmenschen fernhält, also den des menschenscheuen Sonderlings. Derselbe stellt die passive Form des fraglichen Charaktertypus dar.

Der Trieb zum Bösen, den wir zum Ausgangspunkt unserer Erörterung gemacht haben, tritt nun freilich im unsozialen Benehmen des menschenscheuen Sonderlings in seiner mildesten Gestalt in die Erscheinung. Es ist die negative Form des sozialen Bösen. Auf die positive werden wir durch folgende Betrachtung hingeführt.[2])

---

[1]) Lages versucht in seinen „Prinzipien der Charakterologie" (S. 89) eine psychologische Herleitung von unsozialen Eigenschaften, wie Härte, Rücksichtslosigkeit und Unduldsamkeit, weiterhin von Kritiksucht u. a. m. zu geben (worin sich nach unserer Auffassung der Trieb zum Bösen bekundet), indem er sie auf den Mangel am Selbsthingebungstriebe bezw. an Liebefähigkeit zurückführt. Ein bloßer Mangel bezeichnet jedoch lediglich die negative Bedingung solcher Eigenschaften; damit ist aber eine Lösung des Problems im positiven Sinne noch nicht erzielt.

[2]) In diesem Zusammenhange mag ein physiologisch-pathologischer Typus der in Frage stehenden Veranlagung kurz erwähnt werden, derjenige des pathologischen Melancholikers, dessen Eigenart aus Regelwidrigkeiten der körperlichen Organisation zu erklären ist. Herbart leitet diesen Typus physiologisch aus mangelhafter Vegetation und Irritabilität bei noch reger (höherer) Sensibilität her. Die neuere Physiologie bietet nähere Aufschlüsse über denselben, indem sie ihn aus einem funktionellen Mangel der Neurone begreiflich macht. Bilden nämlich deren Funktionen die körperliche Bedingung für normalen Verlauf der geistigen Vorgänge, so wird ein anormales Verhalten auf psychischem Gebiet auf einen entsprechenden Mangel in der Funktion der ersteren zurückweisen. Genauer ausgedrückt, scheint es der Einfluß der aus mangelnder „Vegetation" entspringenden hemmenden Momente auf die Selbsterregungsfunktion der Neurone zu sein, der nur durch künstliche, vom motorischen Zentrum ausgehende Arbeitsleistung aufgehoben werden kann, woraus sich in physiologischer Hinsicht die innere Zwiespältigkeit und damit verbundene Unaufgelegtheit und verbitterte Stimmung ergibt, wie sie beim Melancholiker vorzuherrschen pflegt, ein subjektiver Zustand, den er zu objektivieren und somit den Mitmenschen mit Mißmut und Erbitterung zu begegnen geneigt ist. Indem er sich nun hierdurch selbst üble Erfahrungen im sozialen Leben schafft, bildet sich in ihm mehr und mehr der antialtruistische Zug heraus, den wir als das Zeichen des fraglichen Typus kennen gelernt haben.

Der Schüler, der wegen Pflichtversäumnis oder eines anderen Vergehens bestraft worden ist, hegt eine unmittelbare Abneigung gegen den strafenden Lehrer, und zwar nicht etwa bloß der zu nachtragendem, rachsüchtigem Wesen neigende, der in dem Lehrer nur den Urheber des ihm zugefügten Übels erblickt, sondern auch derjenige, bei welchem im Grunde seiner Seele die Erkenntnis aufdämmert, daß er die Strafe verdient habe. Er läßt aber die aufkeimenden Gewissensregungen nicht aufkommen, weil sie den subjektiven Unlustzustand noch zu steigern geeignet sind; vielmehr lenkt sich sein Unmut unmittelbar auf den Lehrer ab, wodurch derselbe — eben vermöge seiner Entladung nach außen — eine Abschwächung erfährt. In diesem seinem Verhalten bekundet sich der Grundzug des psychischen Strebens, der darauf gerichtet ist, ein vorhandenes Lustgefühl möglichst zu steigern, ein Unlustgefühl dagegen herabzumindern und gegebenenfalls zu beseitigen. Hieraus erklärt sich die objektivierende Neigung des Affekts, die den Schüler in diesem Falle veranlaßt, seinem Lehrer, wenngleich nur mit der Gesinnung, Unrecht zu tun. Es ist die subjektive Form des naiven Bösen, die auf diese Weise zutage tritt.

Der auf Abschwächung oder Beseitigung eines Unlustgefühls abzielende Zug des psychischen Strebens bedingt aber auch das Böse im objektiven, im praktischen Verhalten sich äußernden Sinne, worin sich erst der eigentliche Trieb zum Bösen offenbart. Ein kleines Mädchen, das schon mehrfach die Neigung zu eitler, liebloser Gesinnung verraten hat, wird fortan im Gegensatze zu dem früheren Zustande zügelloser Freiheit unter strenge Überwachung gestellt. Es zertritt erbarmungslos eine Libelle, weil wie es sagt, es ihm unerträglich ist, dieselbe sich in voller Freiheit bewegen zu sehen, während es selber wie eine Sklavin gehalten werde. Hier ist von einem unmittelbaren Urheber seines Affekts, den es diesen hätte entgelten lassen können, überhaupt nicht die Rede; die Libelle bildet lediglich den zufälligen, schuldlosen Anlaß, der dem Mädchen seinen peinvollen Zustand in gesteigertem Maße zum Bewußtsein bringt. Es ist der Affekt der Erbitterung, dessen objektivierender Hang auch in diesem Falle hervortritt, der das Motiv zu dem boshaften Verhalten darstellt. Mit diesem Motiv wirkt allerdings ein anderes zusammen, nämlich das Gefühl tief verletzter Eitelkeit, das durch den Gegensatz der eigenen gedrückten Lage zu der Bewegungsfreiheit des unvernünftigen Geschöpfes aufs heftigste erregt wird.

Immerhin liegt hier nur der erste Keim des bösen Triebes vor, der noch durchaus den Charakter des Unmittelbaren, Instinktiven bewahrt. Auch würde die Tat, selbst wenn sie mit dem Bewußtsein ihrer Folgen verbunden gewesen wäre, wegen der Geringfügigkeit des angerichteten Schadens nicht allzu schwer in die Wagschale fallen. Ganz anders ist die Handlungsweise zu beurteilen, wenn sie mit Vorbedacht auf das Verderben eines Mitmenschen gerichtet ist, wie dies auf das Vorgehen Weislingens gegen Götz in Goethes Drama zutrifft. Jener handelt unter dem Einflusse des inneren Widerstreites, der aus der Erinnerung an das frühere innige Freundschaftsverhältnis zu dem Helden, die durch die soeben erfahrene, ihn tief beschämende Großmut aufs lebhafteste wachgerufen wor-

den ist, und dem quälenden Bewußtsein des eigenen schnöden Verrates entspringt. Der ihn verzehrende Unmut, der ihn infolge dieses inneren Widerstreites erfüllt, ist es, den er auf den Gegner abzuwenden sucht, und der so die Quelle des tödlichen Hasses wird, mit dem er ihn verfolgt, um nach dessen Tode selber freier atmen zu können. Um die Stimme des eigenen Schuldbewußtseins zum Schweigen zu bringen, soll der Gegner vernichtet werden. Der Affekt, der sich auf seinen schuldlosen Urheber überträgt, erweist sich auch hier als das Motiv des Triebes zum Bösen.

In ähnlicher Weise motiviert sich in der Ilias die rasende Wut, mit der Achilles Hektor und Hunderte schuldloser Trojaner mordet, um dem Freunde Patroklos eine Sühne zu bereiten. Die innerste Triebfeder seines Vorgehens ist das nagende Reuegefühl, das ihn peinigt, nachdem er aus Rachsucht gegen Agamemnon dem Freunde seine Hilfe im Kampfe entzogen und damit dessen Tod verschuldet hat, ein Gefühl, dem er durch massenhaftes Abschlachten von Feinden hofft Erleichterung schaffen zu können.

Auch wenn Richard III. bei Shakespeare den Vorsatz faßt, für den Spott und Hohn, dener wegen seiner Mißgestalt erfahren hatte, Rache an der Menschheit im allgemeinen zu nehmen („Ich bin gewillt, ein Bösewicht zu werden") und so nach Opfern sucht, um an ihnen seine Bosheit üben zu können, so tritt wiederum der objektivierende Zug des Affekts hervor, der damit — bei rein psychologischer Ableitung — den Trieb zum Bösen bedingt. Und zwar ist es in den zuletzt angeführten Fällen nicht mehr das Böse in naiver Form, sondern das wissentlich und absichtlich vollbrachte.

In anderer, nicht objektivierender Weise (im obigen Sinne) äußert sich der Affekt, indem er das handelnde Subjekt, das Reue über seine Tat fühlt, die Hand gegen sich selber kehren läßt. So erklärt sich der Selbstmord, den in Jerschke-Holz' „Traumulus" der junge Zedlitz verübt. Er steht unter dem Zwange des Widerstreits aufrichtiger Reue über seine Verschuldung und deren Verkennung seitens seines geliebten Lehrers, die ihm um so empfindlicher sein mußte, als er eben vorher dessen persönlichen Edelmut an sich erfahren hatte. Der hieraus sich entwickelnde jähe innere Zwiespalt, für den der Jüngling keine Lösung zu finden weiß, bildet das Motiv, das ihn in den Tod treibt, eine Tat, die indessen diesmal nicht als ein dem Gegner zugefügtes Unrecht, sondern nach der Anlage des Stückes vielmehr als eine Sühne des von ihm selber begangenen erscheint. Der nach Lösung ringende und zu diesem Zweck sich in Handlung umsetzende Affekt ist es jedoch auch hier, wodurch das Subjekt bei seinem Verhalten unmittelbar bestimmt wird.

In allen letzteren Fällen bildet indessen ein andersartiger Affekt die Wurzel des antialtruistischen Triebes als in dem an erster Stelle angegebenen. Es ist ein hochgradig aufgestacheltes Selbstgefühl, das hierbei seine motivierende Kraft erweist, ein Affekt, der vermöge unerträglichen Druckes, harter, kränkender Behandlung oder schmerzlich gefühlter Zurücksetzung gegen andere, wie auch tief verletzter Eitelkeit oft und nachhaltig erregt wird und der zur Folge hat, daß der Betreffende darauf sinnt, wie er sich Genugtuung für das wirklich oder vermeintlich erlittene Unrecht verschaffen könne. Sofern dies nur auf Kosten anderer,

und zwar auf versteckte, hinterhaltige Art möglich ist, wird er sich leicht zu einem mißgünstigen, tückischen Charakter entwickeln.[1])

Wir führen die letzteren Beispiele auf einen besonderen, zweiten Typus des antialtruistischen Charakters zurück, einen solchen nämlich, der seiner menschenfeindlichen Gesinnung einen tätigen Ausdruck giebt. Aus diesem Grunde bezeichnen wir denselben im Gegensatz zu dem zuerst genannten als die aktive Form der fraglichen Charakteranlage. Es ist die eigentliche Intrigantennatur, an welcher diese in ausgeprägtem Maße in die Erscheinung tritt.

Der antialtruistische Trieb strebt, wenn er erst zum beharrenden Bewußtseinsfaktor geworden ist, wie jeder andere Trieb nach Befriedigung, die das Subjekt in erster Linie an seinem Widersacher, in Ermangelung eines solchen aber auch an einem beliebigen, unschuldigen Opfer zu erzielen sucht. Darin besteht das Bezeichnende des hierin sich äußernden Typus in seinen besonderen Abarten, die wir an der Hand der obigen Beispiele nachzuweisen versucht haben.

Der reine Intrigantentypus oder derjenige Typus, welcher ganz oder auch nur vorwiegend vom Triebe zum Bösen beherrscht wird, ist glücklicherweise äußerst selten ausgeprägt.[2]) Viel häufiger findet sich ein Mischtypus, d. h. ein Typus, bei dem ein altruistisches und antialtruistisches Veranlagungsmoment miteinander verbunden, bezw. dem ein antialtruistisches Element beigemischt ist. Diese Bezeichnung geht auf Naturen, die zwar im allgemeinen menschenfreundliches, umgängliches Wesen an den Tag legen, die aber die Neigung bekunden, sich einen aus ihrer Umgebung, der irgendeine schwache Seite verrät oder seinen intellektuellen Fähigkeiten nach sich als weniger imstande zeigt, „sich seiner Haut zu wehren", zum Opfer auszuersehen, um ihn zu sticheln, in die Enge zu treiben und bloßzustellen, oder auch ihn hinter seinem Rücken verächtlich und lächerlich zu machen, ein unsoziales Verhalten, das sie gern als Ausfluß geistreicher und witziger gesellschaftlicher Unterhaltungsgabe betrachtet wissen wollen. Namentlich manche Schüler scheinen es zu lieben, einen aus ihrer Mitte, der ihnen hierzu geeignet scheint, in dieser Weise zum Zielpunkt ihrer oft zu weit getriebenen Neckereien zu wählen, um dann an den Ausbrüchen seines Unwillens ihre boshafte Freude zu erleben.

Hiermit ergiebt sich uns wieder ein eigener Typus, derjenige des „Gelegenheitsintriganten". In gleicher Weise läßt sich der weitere Typus des Kritiksüchtigen ableiten.[3])

---

[1]) Das antialtruistisch Böse kann auch aus rücksichtslos auf fremde Kosten geübter Selbstsucht entstehen; so wenn der „Schwindler" einen anderen durch falsche Vorspiegelungen täuscht, um sich selber einen Vorteil zu verschaffen.

[2]) Die äußerste Form des antialtruistisch Bösen verkörpert sich an demjenigen, welcher selber moralischen Schiffbruch erlitten hat und infolgedessen seine Befriedigung darin sucht, das, was anderen Gegenstand der Ehrfurcht ist, herabzuwürdigen, der also am Verneinen als solchem Freude findet; ein derartiger Zug, der sich gern unter dem Deckmantel der satyrischen Kunst verbirgt, scheint sich in gewissen Witzblättern geltend zu machen.

[3]) Im weiblichen Geschlecht ist namentlich der Typus des gefallsüchtigen (koketten) Charakters vertreten, der fremdes Glück und fremde Zufriedenheit

Ein anderes Problem, das wir hier erörtern wollen, betrifft die die Begabungslehre angehende Frage nach der Möglichkeit einer formal-logischen Schulung.

Ich habe über diese Frage schon an anderer Stelle gehandelt[1]) und dabei die Folgerungen zu ziehen versucht, die sich in dieser Hinsicht aus der Theorie der Phylogenesie geistiger Anlagen ergeben. Wenn nämlich die phylogenetische logische Anlage des Individuums lediglich in der funktionellen Disposition besteht, die Fähigkeit des logischen Denkens leichter und sicherer zu erwerben, als es den Individuen in der Urgeschichte der Menschheit möglich war[2]), so folgt daraus mit Notwendigkeit, daß die ererbte logische Anlage sich stets nur in Verbindung mit einem bestimmten Stoff an Vorstellungen aktualisiert und daß demnach eine allgemeine logische Schulung oder Geistesbildung als ausgeschlossen erscheint.

Nun ist es jedoch eine Erfahrungstatsache, daß derjenige, welcher auf einem einzelnen Vorstellungsgebiet logisch geschult ist, insbesondere sofern das logische Denken die aktive Form angenommen hat, sich verhältnismäßig leicht in die logische Denkweise eines anderen Gebietes (wie z. B. nach meiner Beobachtung der philosophisch Durchgebildete ins juristische Denken) findet. Dieser Umstand läßt, wie mir scheint, eine dreifache Erklärung zu.

Erstlich kann, wenn wir von der Möglichkeit direkter Übertragung der logischen Schulung von dem einen aufs andere Gebiet absehen, ein auf phylogenetischer Anlage beruhender höherer Grad der Intelligenz im allgemeinen angenommen werden, auf Grund dessen eine Parallelentwicklung vorliegt, derzufolge das Subjekt sich mit gleichem Erfolge zuerst in das eine und dann in das andere Gebiet einarbeitet und dabei zugleich die entsprechende Begabung der einen und der anderen Art erwirbt.

Zweitens ist die Möglichkeit gegeben, daß die auf dem einen Gebiete geleistete logische Arbeit eine formale Schulung des Willens zum Ergebnis hat, die der Bewältigung des anderen zugute kommt. Es würde demnach eine Übertragung der erzielten Willenskraft vom einen auf das andere Gebiet vorauszusetzen sein. Die Ansicht findet ihre Stütze an der Psychologie Wundts, wonach der Wille den zentralen Faktor des

---

dem Streben opfert, der eigenen Eitelkeit Nahrung zu verschaffen, worin sich ebenfalls ein antialtruistischer Zug kundgibt.

[1]) S. meine Abhandlung über das Problem einer psychologischen und pädagogischen Theorie der intellektuellen Begabung (L. Engelmann 1910) S. 17 ff.

[2]) S. hierüber a. a. O. S. 18 Anm. Das Gesagte gilt insbesondere hinsichtlich der Entstehung des Kausalitätsbewußtseins. Wenn das Kind gewisse zweckmäßige Bewegungen ein paarmal vollführt hat (z. B. wenn es ein Stück Zucker in den Mund gesteckt und die Geschmacksempfindung des Süßen erfahren hat), so bildet sich alsbald das Bewußtsein bei ihm heraus, daß der Erfolg bei jeder Wiederholung notwendig eintreten werde. Nach Kant erklärt sich diese Erscheinung daraus, daß die Kategorie des Verhältnisses von Ursache und Wirkung eine apriori gegebene, der Anlage nach fertige Denkform bildet, die sich auf Grund der Erfahrung auswirkt. Wenn wir indessen vom Begriff der phylogenetischen logischen Anlage ausgehen, so ist hiermit schon das subjektiv-apriorische Moment begreiflich gemacht, welches das Individuum beim erkennenden Verhalten mit an die Erfahrung heranbringt.

Bewußtseins ausmacht. Bei dieser Voraussetzung wäre es allerdings denkbar, daß der Wille infolge der Übung eine formale Schulung erfährt, die das Subjekt befähigt, jedes neue Arbeitsgebiet mit gesteigertem Erfolge in Angriff zu nehmen.

Indessen ist nicht zu verkennen, daß diese Annahme, so allgemein gefaßt, auf die ältere Lehre von angeborenen Seelenvermögen zurückgeht; denn nur nach dieser Lehre ist die Ansicht von der formalen Schulung aufrecht zu erhalten. Als zentraler Faktor könnte der Wille auch lediglich der phylogenetischen Anlage nach anerkannt werden; im aktuellen Sinne dagegen nur, soweit er auf den besonderen Vorstellungsgebieten durch Übung entwickelt worden ist. Darauf weist die Tatsache hin, daß eine auf theoretischem Gebiet erworbene Willensschulung diejenige für das praktische noch ganz und gar nicht einschließt.[1]) Und auch auf speziell theoretischem Gebiete läßt sich keine allgemeine Willensschulung nachweisen. Für den jungen Studenten der Rechtswissenschaft z. B. erfordert die Einarbeitung in sein besonderes Studienfach die Aufwendung einer außerordentlichen, erst im Verlauf der Studienzeit zu erringenden Arbeitskraft, obwohl er auf dem Gymnasium seinen Willen an den alten Sprachen und der Mathematik formal geschult hat. Der Wille ist eben kein „Vermögen", sondern eine „Funktion", d. h. ein formaler Bewußtseinsfaktor, der sich immer nur in Verbindung mit einem bestimmten Inhalt aktualisiert; er muß deshalb für jedes Vorstellungsgebiet erst entwickelt werden.[2]) Hierbei kommt dem Individuum freilich die phylogenetische Anlage wesentlich zu Hilfe, die für den Willen ebenso wie fürs Vorstellen und Fühlen vorausgesetzt werden muß. Die ererbte Anlage wird einen verschiedenen

[1]) Die in der Richtung aufs gymnastisch-sportliche Gebiet entwickelte Willensaktivität pflegt bekanntlich keineswegs derjenigen auf geistigem Gebiete förderlich zu sein, wie auch umgekehrt diese nicht der ersteren.

[2]) Es hat in der Tat den Anschein, daß die Willenskraft, welche zur Bewältigung des Gegenstandes erforderlich ist, erst an der Hand des systematischen Fachstudiums erworben wird, was mit der oben entwickelten Theorie von der Aktualisierung der Anlagen übereinstimmen würde. Eine Übertragung des Willens, soweit er die aktive Form des Strebens nach logischer Klarheit angenommen hat, findet sicher statt; es haben wissenschaftliche Forscher, nachdem sie sich auf einem Sondergebiete geschult hatten, auch andere Gebiete mit gleichem Erfolge in Angriff genommen. Aber was sich überträgt, ist zunächst nur das auf das Selbstgefühl gegründete Selbstvertrauen, das die Betreffenden antreibt, sich den ihnen sich darbietenden neuen Problemen zuzuwenden, also das Motiv des Willens. Dieser selbst überträgt sich im Grunde nur in dem Sinne, daß er auf dem zweiten Gebiete ebenso erarbeitet wird, wie auf dem ersten. Soll ein allgemeines aktives Streben nach logischer Klarheit, d. h. ein solches, das allen Gebieten denkender Betätigung zugute kommt, erzielt werden, so muß das hierauf gerichtete Motiv in reflektierter Form, in Gestalt eines Prinzips herausgearbeitet werden; dieses stellt dann einen eigenen Bewußtseinsfaktor dar, der auf jeden beliebigen Inhalt angewandt werden kann. Das ist aber keine Übertragung des Willens im Sinne einer formalen Schulung, wie dieser Begriff häufig gefaßt wird. Allerdings scheint die Einübung sich auf ganze Gruppen von Bewußtseinsinhalten zu erstrecken. So haben Ebert und Meumann (Archiv f. d. ges. Psych. IV S. 1ff.) eine allgemeine Schulung des Gedächtnisses infolge von Übung nachgewiesen, die sich am besten aus einer Einwirkung auf den Willen erklärt. Ob hier jedoch eine direkte Übertragung des Übungsergebnisses im obigen Sinne anzunehmen ist, bleibt noch problematisch.

Grad haben können, und dieser Umstand macht es verständlich, daß dem einen die Einarbeitung schneller und leichter von statten geht als dem anderen.

Die beiden ersteren Erklärungsmöglichkeiten bereiten also Schwierigkeiten. Es bleibt sonach nur eine dritte übrig. Die phylogenetische logische Anlage an sich kann nämlich vermöge der Übung auf dem einen Gebiete eine Steigerung erfahren, die der intellektuellen Fähigkeit bei ihrer Aktualisierung auf einem anderen einen höheren Klarheitsgrad verleiht. Die phylogenetische Anlage, so müssen wir annehmen, ist rein formaler Natur; sie bedingt an sich nur ein allgemeines logisches Bewußtsein. Als solches tritt die Intelligenz in der Tat ursprünglich beim Kinde hervor; dasselbe läßt verhältnismäßig früh die allgemeine Fähigkeit erkennen, die sich ihm in seiner Umgebung darbietenden logischen, insbesondere kausalen Beziehungen aufzufassen. Die besonderen Denkformen (Kategorien), worin das logische Bewußtsein sich differenziert, werden dagegen erst langsam und allmählich auf Grund der Ontogenesie, an der Hand von Erfahrung und Belehrung seitens der Erwachsenen erworben. Hat nun die allgemeine phylogenetische Anlage infolge von Übung einen höheren Klarheitscharakter erlangt, so werden auch die besonderen Denkformen in einem entsprechend höheren Klarheitsgrade auftreten. Da diese sich aber stets nur in bezug auf ein gewisses Vorstellungsgebiet aktualisieren, so ist es verständlich, daß sich hierbei — eben infolge der vorangegangenen Schulung auf einem anderen — eine Steigerung an logischer Klarheit geltend macht.[1])

Welche von diesen Erklärungen aber auch sich bewahrheiten mag, die Tatsache, daß ein aktives Streben nach logischer Klarheit überhaupt erzielt werden kann, scheint nicht bestreitbar zu sein.

Zu einem solchen idealen Streben würden allerdings die wenigsten Menschen sich erheben können, wenn nicht ein Hilfsmotiv für sie in Wirksamkeit träte, das ist das Bewußtsein der Überwachung, welcher der höher Gebildete sich von seiten anderer ausgesetzt weiß. Dieses Bewußtsein übt eine innere Nötigung auf das Subjekt aus, sich selber Rechenschaft über seine Gedankenarbeit, zumal über eine solche in schriftlicher, für die Öffentlichkeit bestimmter Form, abzulegen. Demzufolge begleitet es seinen gesamten Gedankenausdruck mit einem logisch-kritischen Maßstab, und eben auf dieser Grundlage erwächst die eigene Bemühung um möglichste Klarheit und Schärfe, die schließlich zu einem Moment der Selbstdarstellung wird.

Ein weiteres Problem knüpft an die Frage an, ob sich die besondere Begabungsart eines Zöglings, d. h. die besondere Richtung, in der sich seine intellektuelle Eigenart zu entwickeln verspricht, sich im voraus feststellen lasse. Diese Möglichkeit habe ich an anderer Stelle geglaubt verneinen zu müssen, soweit es sich nicht bloß darum handelt, die formalen

[1]) In ähnlichem Sinne wäre es denkbar, daß auch der Klarheitsgrad der phylogenetischen Anlage des logischen Gefühls durch Übung gesteigert wird und daß demnach eine formale Schulung desselben stattfindet.

Faktoren der Begabung hinsichtlich des Grades ihrer Klarheit und Geläufigkeit festzustellen.[1]) Nun pflegen aber die Kinder in dem Alter, wo der Frage in betreff ihrer Begabung besonderes aktuelles Interesse zukommt, nämlich zu der Zeit, wo sie ins Gymnasium aufgenommen werden sollen, schon einen gewissen Stoff an Vorstellungen erworben zu haben, der eine besondere Art der Begabung bedingt. Hier kommt es demnach darauf an, die Spuren schon vorhandener, aktueller Begabung festzustellen. Der Maßstab für Beurteilung derselben wird darin zu erkennen sein, mit welchem Grade der Klarheit und Geläufigkeit (Gewandtheit) die Zöglinge den gegebenen Stoff an Vorstellungen in begrifflicher Form zu verarbeiten imstande sind.[2]) Danach lassen sich gewisse Abstufungen festhalten. Sehen wir hier von dem für die Anfangsstufe des Schulunterrichts überhaupt nicht in Frage stehenden schöpferischen oder genialischen Begabungstypus ab, so wird der eine Zögling sich befähigt zeigen, mit einer gewissen Selbsttätigkeit die Begriffe des betreffenden Sachgebietes zu erwerben. Wir bezeichnen den hierin sich äußernden Begabungstypus mit dem Ausdrucke des Talents.[3]) Ein anderer bekundet Gewandtheit darin, sich die ihm durch die fremde Belehrung nahe gebrachten Begriffe anzueignen. In diesem Verhalten gibt sich der intelligente Begabungstypus zu erkennen. Noch ein anderer vermag nur langsam und mühsam die begrifflichen Denkformen in ihrer erforderlichen Klarheit in sich aufzunehmen; es gelingt aber schließlich dennoch in genügendem Maße. Er stellt den mechanischen Begabungstypus dar. Diejenigen Zöglinge, welche die Begriffe des fraglichen Gebietes überhaupt nicht in dem erforderlichen Klarheitsgrade zu erwerben imstande sind, pflegen wir als beschränkt und demnach als unfähig für geistige Bildung zu betrachten.

Im obigen haben wir zunächst die eine Seite der intellektuellen Begabung berücksichtigt, diejenige nämlich, welche auf der induktiven Verstandesfunktion beruht. Von dieser unterscheiden wir die von der deduktiven Verstandesfunktion abhängende Form der intellektuellen Anlage. Letztere erweist sich in der Fähigkeit, die erworbenen Denkformen auf die entsprechenden Vorstellungsinhalte anzuwenden, mit ihnen zu arbeiten.[4]) In bezug auf diese Fähigkeit werden sich ähnliche Abstufungen herausstellen, wie sie vorhin unterschieden wurden.

---

[1]) S. die oben bezeichnete Abhandlung S. 5 Anm. 2.

[2]) Im sprachlichen Elementarunterricht z. B. kommen in dieser Beziehung besonders die auf die Satzteile und Flexionsformen bezüglichen Begriffe in Betracht. Bloß mechanische Leistungen im Lesen und Diktatschreiben vermögen nicht als Beurteilungsmaßstab der geistigen Fähigkeit zu dienen.

[3]) O. Schneider führt (Zeitschrift f. Phil. u. phil. Kritik, Heft 121 u. 122 S. 1 ff.) Beispiele an, in denen sich die ungewöhnliche intellektuelle Begabung eines kleinen Mädchens offenbart, die unter den obigen Typus fallen würde. Der Verf. weiß dieselben nur aus der Annahme „schöpferischer Grundverrichtungen des Bewußtseins“ (im Sinne Kants) zu erklären. Wenn wir aber auf den Begriff der phylogenetischen Anlage, die in diesem Falle einen höheren Grad aufweist, zurückgehen, so werden jene Erscheinungen auch ohne eine solche Annahme verständlich.

[4]) Erstere Begabungsart begründet das Auffassen, Begreifen; letztere, sofern die betr. Funktion eingeübt ist, das Können.

Wir haben bisher die Begabungstypen betrachtet, die sich in betreff der Fähigkeit methodischen Denkens, wie es auf jedem empirischen Wissensgebiet zur Anwendung kommt, ergeben. Von diesen sondern wir den in der Prüfung und Berichtigung der Forschungsergebnisse sich äußernden, den sog. kritischen. Letzter bekundet sich in der Fähigkeit, die Erfahrungsinhalte eines bestimmten Gebietes in apperzeptiv-begrifflicher Form voneinander abzugrenzen.

Als bekanntes Mittel, um die kritische Begabung der Zöglinge festzustellen, pflegen im Elementarunterricht vorzugsweise die Leistungen in der deutschen Rechtschreibung angewandt zu werden, die mit ihren zahlreichen, streng auseinander zu haltenden Besonderheiten hinsichtlich der Schreibweise und der damit zusammenhängenden begrifflichen Auffassung einen willkommenen Maßstab zu dem angegebenen Zwecke bietet. Im gymnasialen Unterrichte dienen — außer dem grammatischen Unterricht, der die kritische Unterscheidung der hier in Betracht kommenden Begriffe und Begriffsbestimmungen erfordert — wesentlich auch die Übersetzungsübungen, und zwar sowohl die Übersetzungen aus der fremden Sprache in die eigene, wie die auf dem umgekehrten Verfahren beruhenden, zu systematischer Schulung des kritischen Denkens. Denn diese Übungen stellen den steten Anspruch an die Schüler, den im Text ausgedrückten Gedanken scharf und bestimmt aufzufassen und in der anderen Sprache wiederzugeben, wobei in der Regel die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten in der Auffassung der Worte und Konstruktionen vorliegt, um auf Grund dieses Verfahrens beim Übersetzen in die eigene Sprache den richtigen Sinn des fremdsprachlichen Textes festzustellen bezw. um bei der Übertragung in die fremde die genau entsprechende fremdsprachliche Ausdrucksweise zu erzielen. Dadurch werden die Zöglinge im kritischen Denken geschult, und es bietet sich hierbei zugleich Gelegenheit zur Beurteilung ihrer kritischen Begabung.[1])

Auf die angedeutete Weise läßt sich ein Beurteilungsmaßstab für die Begabung bezüglich des Sprachunterrichtes gewinnen, und auf ähnliche wird dies in bezug auf andere Lehrgebiete geschehen können.

Eine eigentümliche Erscheinung ist es, daß bei einzelnen Schülern die Begabung sich erst auf einer höheren Unterrichtsstufe herausstellt, ein Umstand, der leicht eine unrichtige Beurteilung auf der niederen zur Folge hat. Erklärlich wird jene Erscheinung daraus, daß die phylogenetische

[1]) Eine auffallende Neigung zu kritischem Urteil pflegt an manchen Schülern der obersten Stufe höherer Lehranstalten hervorzutreten, besonders an solchen, welche schon eine gewisse geistige Selbständigkeit an den Tag legen. Sie scheint die Rückwirkung gegen die vorwiegend autoritative Behandlung zu sein, wie sie die allgemeine Methode der Jugendbildung mit sich bringt. Und diese Neigung zur Kritik pflegt sich, je weniger es gelingt, die individuellen Anlagen in der Richtung auf positive Ziele zu entfalten, um so mehr in negativem Sinne zu äußern, in dem skeptisch-ablehnenden Verhalten, das solche Zöglinge den ihnen vorgetragenen Lehren innerlich entgegensetzen und das die persönlichen Einwirkungen der Schule auf sie geradezu in Frage zu stellen geeignet ist. Es ist die Anlage zum „individualistischen Charaktertypus", die sich in diesem Verhalten kundgibt, und zwar eben in seiner negativen kritischen Form.

intellektuelle Anlage sich in der früheren Zeit noch nicht ausgewirkt hatte und daß der betreffende Zögling sie deshalb nachträglich, und zwar meistens mit erheblicher, nachhaltiger Willensanstrengung herauszuarbeiten genötigt ist. Derartige Zöglinge pflegen sich demgemäß erst allmählich aus sich heraus zu entwickeln; sie scheinen vorzugsweise den Typus des langsamen, grüblerischen Kopfes, des sog. esprit d'escalier (Klettergeistes) darzustellen.

Kurz erwähnen will ich schließlich noch, da ich hierüber noch nirgends eine Bemerkung gefunden habe, daß die besondere Begabung für technische Lehrfächer durch den taktil-motorischen Vorstellungstypus bedingt ist. Denn die Bewegungsvorstellungen bilden den subjektiven Faktor, vermittelst dessen die Bewegungen der körperlichen Organe beim Schreiben, Zeichnen und Turnen geregelt werden. Die Geschicklichkeit in bezug auf die letzteren hängt somit wesentlich von dem Grade der Leichtigkeit und Deutlichkeit ab, in dem die ersteren sich herausbilden, ein Umstand, der gerade dem durch den fraglichen Typus ausgezeichneten Individuum zugute kommt.

Die Bedeutung der Reflexion des Schülers für die Bildungsarbeit der Schule.

Von Hugo Gaudig.

Solange die Arbeit der Schule vor allem darauf gerichtet ist, daß Wissensstoffe angeeignet werden, solange hat die Didaktik kein besonderes Interesse, die Bedeutung der Reflexion des Schülers, d. h. die Erfassung seiner Bewußtseinslage, für die Bildungsarbeit der Schule zu erwägen. Das didaktische Denken ist so sehr mit der Natur der Stoffe beschäftigt, daß feinere seelische Vorgänge nicht beachtet werden. Aber auch dann, wenn die Didaktik ihre Aufgabe besser erfaßt und sich zur Kunstlehre der Unterrichtsarbeit entwickelt, besteht die Gefahr noch fort, daß die Reflexion nicht in das rechte Licht tritt; denn indem diese Kunstlehre den Schwerpunkt in das Tun des Lehrers legt, wird sie der Aufgabe, die Seele des Schülers tief und allseitig zu erfassen, nicht gerecht. Erst wenn die Didaktik grundsätzlich ihren Standpunkt in der geistigen Gesamtnatur des Schülers nimmt, wenn sie ihre Aufgabe darin sieht, darzutun, wie die intellektuelle Kraft des Schülers zur Selbstentfaltung zu führen ist, erst dann kann die Frage nach der Bedeutung der Reflexion in ihrer Wichtigkeit erkannt werden. Naturgemäß. Denn wenn nicht nur am Ende des gesamten Bildungsprozesses, sondern am Ende jeder in sich geschlossenen kleinen und kleinsten Bildungsphase auch in den frühesten Stadien des Bildungsprozesses der sich selbst bestimmende Schüler steht, so muß ernstlich erwogen werden, welchen Wert

es hat, wenn dem Schüler sein intellektuelles Tun und seine intellektuelle Zuständlichkeit ins Bewußtsein treten.

Inhalt der Reflexion kann das gesamte intellektuelle Tun und die gesamte intellektuelle Zuständlichkeit werden. Die Reflexion kann einzelnen Funktionen, wie etwa der Phantasietätigkeit, gelten oder Gruppen von Funktionen, wie sie bei der Arbeit in den einzelnen Sachgebieten des Unterrichts verknüpft sind, oder der Umschaltung der Funktionen; ebenso dem Zeitmaß und dem Kraftmaß (der Energie) der Arbeit. Aber auch das intellektuelle Gefühls- und Willensleben kann Gegenstand der Reflexion werden; so etwa die Lust am Wissen und Erkennen, die Fernwirkung der willenhaften Selbstbestimmung zur Tätigkeit. Ja, noch höher hinauf werden auch Eigenschaften des werdenden intellektuellen Charakters, zuhöchst die werdende „intellektuelle Persönlichkeit" der Reflexion unterworfen werden können.

Erwägt man das zeitliche Verhältnis des Reflexionsaktes und der seinen Inhalt bildenden Tätigkeit oder Zuständlichkeit, so kann die Reflexion des Schülers vor allem die eben sich vollziehende Tätigkeit, den eben bestehenden Zustand erfassen; sie kann aber auch abgelaufenen Tätigkeiten und Zuständen gelten. Ebenso kann der Schüler auf sein zukünftiges Intellektualhandeln und -sein reflektieren.

Und nun der Wert der Reflexion? Die moderne Didaktik muß m. E. eine Didaktik des Tuns, des Handelns, des Arbeitens sein; sie hat zu erwägen, wie der Schüler dahin zu bringen ist, daß er durch die Aufgabe zur Betätigung gereizt wird, daß er sich selbst die Aufgabe stellt, daß er die von ihm geforderte Betätigung planmäßig gestaltet und sich freitätig selbst bildet. Soll der Schüler aber geistig arbeiten und geistig handeln lernen, so muß er in der Kunst, in der Technik der geistigen Arbeit und des geistigen Handelns geschult werden. Dazu genügt nicht, daß man ihn nur immer wieder an geeignetem Stoff übt und ihn dann der Führung des Stoffes überläßt, sondern man muß ihn mit der Tätigkeit bekannt machen; man muß ihm z. B. zeigen, wann die Tätigkeit durch die Natur der Aufgabe gefordert wird, wie sie zu gestalten ist, wenn sie gut verlaufen soll, wie sie sich in den Komplex der durch eine Aufgabe geforderten Gesamtarbeit eingliedert usw. Mit einem Worte, die geistige Tätigkeit muß dem Schüler unter normative Gesichtspunkte rücken, die es zu beachten gilt, wenn ein Maximalwert oder besser Optimalwert der Arbeit erreicht werden soll. Hat sich die bisherige Didaktik damit beschäftigt, das Sprechen, Lesen, Rezitieren, Erzählen, Beschreiben, Schildern, Erläutern, Entwickeln, Korrigieren, Prüfen und die anderen Tätigkeiten des Lehrers zu normieren, so muß m. E. die neue Didaktik darauf denken, wie der Schüler in allen diesen Tätigkeiten geschult wird, und zwar so geschult wird, daß er ihrer mächtig ist, daß er sie freitätig gebrauchen kann, daß er sich zu ihnen bestimmen, sich in ihnen kontrollieren, sich nach ihnen, auf sie besinnen kann. Dies Ziel aber kann nicht erreicht werden ohne die Reflexion des Schülers. Erreicht werden kann ohne die Reflexion durch blinde Übung, daß der Schüler in der durch die Stoffe geforderten Tätigkeit genügend geübt wird, um sich auf die Aufforderung

des Lehrers hin in den eingeübten Formen zu betätigen; ja, er kann sogar in einem gewissen Maße selbsttätig sein, insofern er lernt, auf gewisse Denkreize oder Tätigkeitsreize mit bestimmten Tätigkeiten zu reagieren und sich, der Führung der Stoffe sich überlassend oder ausgeschliffenen Bahnen der Tätigkeit von selbst folgend, auf ein Denkziel hinzubewegen. Aber der Gesamtbetätigung fehlt der Charakter der Überlegung, der Besonnenheit, der Freiheit, der Willenhaftigkeit, der Selbstbestimmung; sie hat vor allem nicht den Vorteil der Selbstkontrolle und der Selbstkorrektur nach idealen Normen der Tätigkeit; sie entbehrt auch aller der Anreizungen, die in der Freude über immer vollkommenere Gestaltung der Tätigkeitsweise an sich liegen. Als Maßstab dient bei dieser reflexionslosen Arbeit nur der Erfolg, das Ergebnis; die Tätigkeit als solche wird nicht an einem Maßstab gemessen.

Die Anleitung zur geistigen oder richtiger zur psychischen Tätigkeit umspannt das gesamte Tun des Schülers von der äußerlichen Technik einer Arbeit bis zu den Feinheiten der inneren „Kunst", z. B. von der Handhabung graphischer Mittel bei Darstellung logischer Verhältnisse bis etwa zu der allgemeinen seelischen Disposition, die das Hören eines lyrischen Gedichts fordert. Der Zögling des Geistes, der mit der Kunst geistiger Tätigkeit vertraut gemacht wird, ist ferner nicht nur in die allgemeinen „Kunstregeln" geistigen Tuns einzuführen; er ist so zu erziehen, daß er seine Tätigkeit in konkreter Lage bestmöglich gestalten kann; nicht daß ihm eine Tabulatur kasuistischer Regeln und Regelchen gegeben werde, vielmehr ist er zu freierem Erwägen der Arbeitsweise anzuleiten, die einerseits die Natur der Aufgabe, andererseits seine eigene psychische Natur fordert. Seine eigene psychische Natur! Denn wenn man endlich mit der Forderung des individualisierenden Unterrichts Ernst macht, dann wird man dem Schüler nicht nur mit weitgehender Toleranz seine individuelle Arbeitsweise gestatten, man wird ihm sogar dazu helfen, daß er sich in der Richtung seiner Eigenart zu den für ihn bestmöglichen Formen der Tätigkeit ausbildet. Nicht daß man ihn von Tätigkeitsformen, die ihm nicht liegen und die doch nötig sind, dispensiert; man wird ihm hier vielmehr mit besonders sorgfältiger Berücksichtigung seiner Eigenart zu dem für ihn erreichbaren Bestmaß des Könnens verhelfen. Man wird sich so z. B. nicht genügt haben, wenn man einige allgemeine Instruktionen über Memorieren gegeben hat, man wird, den Forderungen der psychologischen Pädagogik entsprechend, die Anleitungen zum Memorieren nach den Vorstellungstypen differenzieren. Dasselbe gilt von komplexen Tätigkeiten, wie der Auslegearbeit oder der „Aufsatz"arbeit. So lernt der Schüler die für ihn besten Arbeitsweisen kennen. Geschieht dies in den Anfangsstadien der geistigen Entwickelung mehr auf dem Wege der einfachen Beratung durch den Lehrer, so wird der Lehrer je länger, je mehr dafür Sorge tragen, daß der Schüler in seiner geistigen Eigenart den Grund für die Gestaltung seiner Arbeitsweise erkennt. Diese seine Eigenart wird er unter Führung des Lehrers teils am Erfolg seiner Arbeit, teils aber auch an der Art des Ablaufs der Arbeit erkennen; der glattere oder behinderte Fortgang der Arbeit, ja auch die begleitenden Lust- und Unlustgefühle werden ihm

Maßstäbe für den Wert der an sich möglichen Arbeitsverfahren geben. Indem er aber so immer mehr mit sich selbst bekannt wird, immer mehr seine intellektuelle Eigenart auch in ihrer voluntativen und emotionalen Bestimmtheit versteht, wird er immer mehr befähigt, sich bei seiner Arbeit nach der Eigenart der Stoffe einerseits und seiner psychischen Eigenart andererseits zu einer Arbeitsweise zu bestimmen, die ihm Optimalwerte der Leistung, Optimalwerte seines Bildungsstrebens sichert. —

Bei der Einübung der Tätigkeitsweisen, der Arbeitstechnik wird das Vormachen des Lehrers von besonderer Bedeutung sein; der Lehrer, der die Fähigkeit besitzt, sich auf den Standpunkt der Schüler zurückzuversetzen und vor seinen Schülern so zu arbeiten, wie sie arbeiten sollen, hat sehr viel vor dem Lehrer voraus, der dieser Rückverwandlung seines Geistes in den Geist seiner Zöglinge nicht fähig ist. Dem Vormachen folgt das gemeinsame Reflektieren des Lehrers und der Schüler auf die vorgemachte Tätigkeit und das Gewinnen der Tätigkeitsnormen. Letzteres kann jedoch auch erst unter Zuhilfenahme der Erfahrungen erfolgen, die der Schüler bei dem Nachahmen der Lehrertätigkeit (beim Nachmachen) gewinnt. Bei diesem Nachmachen lenkt nun der Lehrer die Aufmerksamkeit des Schülers auf sein — des Schülers — Handeln; so wird dem Schüler sein eigenes Tun Objekt der Beobachtung und wie sein Tun, so sein geistiger Zustand, z. B. seine geistige Energie. Nehmen wir etwa an, der Schüler solle auf selbständiges Präparieren eingeübt werden. Der Lehrer liest zunächst einen etwas schwierigeren, zusammengesetzten Satz laut vor unter sorgfältiger Beachtung der Satzzeichen; die Schüler erkennen die Gliederung der Wortmasse nach den Zeichen und den Wert dieses Verfahrens. Nun faßt der Lehrer eine der Einheiten (wenn möglich den Hauptsatz) ins Auge und gewinnt den Sinn, indem er vom Verbum aus zunächst die wichtigsten Satzteile herausstellt und übersetzt. Ein unbekanntes Wort im Satz hemme die volle Ermittlung des Wortsinns; der Lehrer aber läßt es zunächst unbestimmt, weil es für den gesamten Sinn der behandelten Einheit ohne Belang scheint (ein Nichttun, das dem Schüler, der sich seines Lexikons als eines großen geistigen Machtmittels gefreut hat, zunächst schwer verständlich ist). Oder aber, das fragliche Wort muß um seiner Bedeutung für das Satzganze willen verstanden werden. Die Hand des Schülers zuckt sofort nach seinem Lexikon; der Lehrer aber macht eine Besinnungspause, in der er das Wort prüft; vielleicht ist es ein leichtverständliches Kompositum eines bekannten Simplex; die so vorläufig gewonnene Bedeutung genügt für das Verständnis des Satzes, und nun erhellt sich von den Hauptbestandteilen des Satzes aus das Ganze usw., usw. — Diese Technik, die dem natürlichen Drange des Schülers vielfach gerade zuwiderläuft, muß gründlich eingeübt werden, so daß sie dem Schüler geläufig wird; sonst verfällt er in das Naturverfahren, bei dem er von Wort zu Wort fortgeht, jedes unbekannte Wort aufschlägt und schließlich, wenn so kein Ergebnis gewonnen wird, die „fremde Hilfe“ ergreift. Hat sich der Schüler unter planmäßiger Anleitung in dies Präparationsverfahren, das sich vor allem an seine Kombinationskraft wendet und ihm die Freude einer freien Tätigkeit am gegebenen Stoff bereiten soll, eingearbeitet, dann

kann er sich selbst überlassen werden. Er wird dann sich von vornherein auf das rechte Verfahren einstellen und auf diesem Verfahren beharren, dessen Eigenart und Wert er durch Reflexion auf seine Tätigkeit und ihren Erfolg kennen gelernt hat. Wenn er aber einmal während der Arbeit in ein schlechteres Verfahren verfällt, so wird er, wenn durch nichts anderes, so durch den Mißerfolg zur Reflexion auf sein Tun kommen und sodann seine Arbeitsweise wieder verbessern.

Die Einstellung auf die Arbeit wird in der Entwicklung des Bildungsprozesses von immer zunehmender Bedeutung. Wird man den kleinen Schüler mehr der Zwangsführung durch den einfachen Stoff überlassen können, der sich seiner mit einer gewissen Sicherheit bemächtigt, so wird bei dem heranreifenden Schüler die spontane Einstellung, Einstimmung, ja die gesamte innere Vorbereitung auf die zu leistende Arbeit von zunehmender Wichtigkeit werden. Zu dieser Einstellung bedarf es der die geforderte Tätigkeit umfassenden Reflexion. Die Reflexion auf das, was zu tun ist, bildet die Voraussetzung zur Einstellung auf die Tätigkeitsweise und auf die für die Tätigkeitsweise erforderliche seelische Disposition. Sie bildet im weiteren auch die Voraussetzung für die willenhafte Selbstbestimmung auf die Tätigkeitsweise in ihrem Verlaufe. Wenn etwa ein Diktat in den Sprachen gegeben werden soll, so wird das Bewußtsein, daß das Diktat energische Anforderungen an das unmittelbare Behalten stellt, die Einstellung auf diese Tätigkeit zur Folge haben. Dabei kann die Einstellung verschieden erfolgen, je nachdem es für den Schüler vorteilhafter ist, zunächst das Ganze als Ganzes zu hören und es dann gedächtnismäßig zu fixieren oder die Fixierung gleich von Wortgruppe zu Wortgruppe fortschreiten zu lassen. Oder es soll memoriert werden; die Reflexion auf die Aufgabe kann dann die Vorbedingung für die Erregung des Willens zum Auswendiglernen werden. Geht die Forderung auf das „Erleben" einer lyrischen Dichtung, so wird die Reflexion auf das geforderte Tun und die zu der Reflexion hinzutretende Bestimmung für dies Tun dazu führen, daß der Schüler dem Dichter gibt, was er fordert, daß er z. B. die Momente eines Geschehens zur Reihe verknüpft, daß er schaut, wenn der Dichter malt, daß er das Handeln der Personen psychologisch auffaßt, wenn der Dichter sie handelnd ihr Innenleben äußern läßt usw. Die Reflexion erfaßt all dies Tun im voraus und die Determination auf dies Tun schafft die geeignete Disposition für dasselbe.

Von noch höherem Wert als diese Reflexion auf das kommende Tun ist die Reflexion auf das ablaufende Tun. Hier führt sie zur Selbstkorrektur, zur Änderung der Arbeitsweise, sei es, daß der schlechte Fortgang der Arbeit, vielleicht gar die völlige Ergebnislosigkeit zum Nachdenken über die eingeschlagene Methode der Arbeit, über den geistigen Zustand, in dem sie bisher getan ist, gebracht hat, sei es, daß infolge der voraufgehenden Determination zu einer bestimmten Art des geistigen Handelns die tatsächlichen Abweichungen ins Bewußtsein getreten sind, sei es, daß die Gewohnheit des Arbeitenden, an gewissen Einschnitten über das eingeschlagene Arbeitsverfahren zu reflektieren, zu der Erkenntnis eines ungeeigneten Vorgehens geführt hat. Diese Gewohnheit des Reflektierens

wird besonders dann wertvoll sein, wenn sie sich auf bestimmte Tätigkeiten bezieht und wenn der Zweck der Gewöhnung in der Absicht liegt, bestimmte, vielleicht individuelle Mängel zu beseitigen. Nehmen wir z. B. an, ein reiferer Schüler leide bei der Lektüre ästhetisch wertvoller Werke an einem hastigen, durch Stoffhunger hervorgerufenen Vorwärtseilen, bei dem die ästhetischen Werte nur teilweise und nur flüchtig genossen werden, so wird die Reflexion auf das Zeitmaß seiner Lektüre und das Maß des Eindringens in sie ihm sicher zu einer gesunderen Art des Lesens verhelfen können.

Dieselbe Bedeutung wie die Reflexion auf die ablaufenden geistigen Vorgänge hat auch die Reflexion auf die abgelaufenen. Bei dieser Reflexion werden die Vorgänge mehr als Ganzes erfaßt; bei ihr wird daher auch mehr das Allgemeine der Arbeitsweise, der Tätigkeitsform, der Seelenlage, der Zuständlichkeit des Ichs ins Bewußtsein treten. Infolgedessen wird auch hier am leichtesten der Entschluß zu tiefergreifenden Selbstbeeinflussungen, zu einschneidenderen allgemeinen Selbstbestimmungen gefaßt werden können.

Daß die Vorstellungen vom eigenen Tun bei dem Schüler leicht ichbetont werden können, liegt auf der Hand; ebenso daß darum mit der Reflexion die Möglichkeit starker Gefühlsresonanz gegeben ist.

Wenn hier die Entwicklung der Reflexion als ein notwendiges Stück einer modernen Geistespflege gefordert wird, so bedeutet das aber nicht eine Verkennung der Gefahren, die in dieser Forderung liegen; es wird weder die Gefahr verkannt, die dem Sachdenken durch zuviel Reflexion droht, noch die Gefahr eines zu starken und eventuell entbehrlichen seelischen Kraftaufwandes, noch die Gefahr, die für die Entwicklung eines gesunden Selbstgefühls sowohl nach der Seite der Depression als der Exaltation besteht. — Aber je mehr die Reflexion ein normales Glied des gesamten Arbeitsvorganges wird, je mehr wird der Schüler sich gewöhnen, über sein Tun sachlich zu denken, und um so weniger werden sich Gefahren einstellen, die sich vor allem aus der Ungewöhnlichkeit der Reflexion und ihrer Loslösung aus dem Gesamtvorgange des Arbeitsprozesses entwickeln können.

Über Gefühlscharaktere der Sprache.

Von Kuno Mittenzwey.

Die nachfolgenden Ausführungen erforderten eigentlich, wenn sie nur einigermaßen bis zu elementaren Gegebenheiten durchgeführt werden sollten, ziemlich weitreichende und minutiöse phänomenologische Untersuchungen. Da aber das Hauptinteresse für diese Zeitschrift von vornherein den pädagogischen Folgerungen gilt, so soll die Analyse nur bis zu dem Grade ge-

führt werden, als zur Darstellung der Folgerungen erforderlich ist. Dies zur Vorbemerkung für diejenigen, die die Durchführung stellenweise etwas summarisch anmuten sollte: damit sie nicht glauben, daß ein schnellerer Weitergang ein Übersehen von Schwierigkeiten enthalte.

I. Man spricht von dem Gefühlston, der Gefühlsbetonung der Wörter. „Gaul" mutet uns anders an als „Roß" usw. An der Schwelle des Themas stehen bereits schwierigste Fragen der deskriptiven und erklärenden Psychologie. Wir wollen alle die Fragen über die Natur und das Zustandekommen dieser Gefühlstöne, über ihr Verhältnis zu anderen Gefühlen usw. hier beiseite lassen. Festhalten wollen wir nur (ohne daß wir übrigens diesen Punkt später besonders urgieren werden), daß diese Gefühlstöne der Wörter rein phänomenal keine Ichzustände des Subjektes sind wie z. B. Apperzeptionsgefühle u. dgl., sondern daß sie mit den Wörtern gegeben sind und diesen vergleichbar gegeben sind, und daß das Subjekt ihnen ähnlich wie den Wörtern gegenübersteht, so wie es der Heiterkeit des Himmels, der Lebhaftigkeit des Rot usw. gegenübersteht. Um diese phänomenale Objektivität der Gefühlstöne der Wörter anzudeuten, wollen wir sie mit einem Wort bezeichnen, das dem Streit der Theorien enthoben ist (und das zugleich eine bessere Pluralbildung zuläßt als die von uns bisher mit Unbehagen gebrauchte Form „Gefühlstöne") und wollen sie hinfort „Gefühlscharaktere" nennen.

Zur näheren Beschreibung müssen wir unterscheiden zwischen Wort = lautliches Gebilde, Bedeutung und Gegenstand. Das lautliche Gebilde kann bereits durch die Art seines Lautbestandes, seine Rhythmik usw. einen Gefühlscharakter begründen: hierher gehören die sog. onomatopoetischen Wörter. Wir wollen von diesen lautlich fundierten Gefühlscharakteren nicht weiter sprechen und uns sofort zu jenen wenden, die in der Bedeutung der Wörter begründet sind. „Gaul" mutet uns anders an als „Roß", weil eben mit „Gaul" etwas anderes gemeint ist als mit „Roß". Wenn wir aber fragen, wie die Bedeutungen zu ihren Gefühlscharakteren kommen, so sehen wir, daß sie sie der Gefühlswirkung der realen Gegenstände entnehmen, die mit den Bedeutungen gemeint sind. Die Bedeutung „Gaul" hat einen anderen Gefühlscharakter als die Bedeutung „Roß", weil ein wirklicher Gaul tatsächlich etwas anderes ist als ein wirkliches Roß. Wenn wir einen wirklichen Gaul sehen, so mutet er uns anders an als ein wirkliches Roß, ungeachtet dessen, ob wir die Benennung mit dem Wort „Gaul" vollziehen oder nicht.

Aber dieser Punkt ist schwierig. Wir sagten soeben, ein wirklicher Gaul mutet uns anders an als ein wirkliches Roß, unrücksichtlich der Benennung: so erscheinen die Gefühlscharaktere der Gegenstände als das Primäre, und die Wörter scheinen ihre verschiedenen Gefühlscharaktere den Gefühlscharakteren der Gegenstände zu entnehmen. Anderseits: ich kann jeden Gaul auch „Pferd" nennen, durch die Benennung als „Pferd" erscheint der Gegenstand verhältnismäßig farblos: so scheint es, als ob ich demselben Gegenstand durch Benennung mit verschiedenen Wörtern verschiedenen Gefühlscharakter geben kann und also die verschiedenen Gefühlscharaktere in den Wörtern gegeben seien.

Wie sich der Widerspruch löst, ist leicht zu sehen. Nicht nach der singulären Verwendung und nach dem im einzelnen Falle gemeinten konkreten Gegenstande bestimmt sich der Gefühlscharakter eines Wortes, sondern nach seiner idealen Verwendung und nach dem idealen Gegenstande, der der idealen Einheit der Spezies entspricht. Der Inhalt aber des Gefühlscharakters der Wörter bestimmt sich nach dem Gefühlscharakter, den das ideale Wesen der Spezies für uns hat, wenn er uns in der Erscheinung anschaulich gegeben ist. Der Gefühlscharakter von Roß bestimmt sich nicht nach einem im einzelnen Fall gemeinten Roß, sondern nach dem Wesen der „Rossigkeit"; den Inhalt der Rossigkeit und ihrer Gefühlswirkung erfassen wir an anschaulich gegebenen Rössern; anderseits sprechen wir die gegebenen Tiere in dem Grade als Rösser an, als wir an ihnen das Wesen der Rossigkeit gegeben finden usw. Wir wollen diese Gedanken, die uns sofort zu den schwierigsten Fragen der Begriffslehre führen würden, nicht weiter verfolgen, zumal wir unsere Betrachtungen jenseits des Gegensatzes von Idealismus und Empirismus durchführen können: wie eine nominalistische Begriffstheorie die Sache darstellen würde, ist ja leicht zu übersehen. Uns kam es hier nur darauf an, den Unterschied von singulärer und idealer (oder wenn man will allgemeiner od. dgl.) Verwendung von Wörtern zu gewinnen.

In diesem Unterschied ist nämlich die Möglichkeit von neuen Gefühlscharakteren gegeben. Die bisher behandelten Gefühlscharaktere kann man als konstante bezeichnen: sie stellen sich unmittelbar ein, sobald das Wort genannt wird, auch ohne Zusammenhang. Von diesen sind die variablen Gefühlscharaktere zu unterscheiden, welche erst durch die besondere Verwendung eines Wortes entstehen, und zwar durch eine Verwendung, welche sich von der idealen Verwendung in gewisser Weise entfernt.

Der bekannteste und häufigste dieser Gefühlscharaktere ist der ironische. Er entsteht, wenn ich z. B. einen Gaul ein „Roß" nenne, also indem ich ein Wort in gewisser Weise in gegensätzlichem Sinne verwende. Daß durch diese Verwendung der ironische Gefühlscharakter entsteht, beruht auf den Erfüllungstendenzen, die das Wort in mir hervorruft. Wenn ich die Anschauung, die in „Roß" intendiert ist, angesichts des Gaules zu vollziehen versuche, erlebe ich einen Widerspruch, der sich, als nicht ernst gemeint, auflöst usw.

Indessen ist das nicht so zu verstehen, als ob ich die intendierte Anschauung im einzelnen verwirkliche. Ich stelle mir angesichts des Gaules nicht ein Roß in seinen Einzelheiten vor, ich bringe nicht seinen aufgerichteten Nacken, seine gespannten Schenkel an die entsprechenden Teile des Gaules heran. Was ich aber wesentlich an den Gaul heranbringe, wenn ich ihn ironisch „Roß" nenne, ist der Gefühlscharakter des Rosses, der mit Nennung des Wortes unmittelbar gegeben ist. Daß ich aber diesen Gefühlscharakter überhaupt an die Anschauung des gegensätzlichen Gegenstandes heranbringen kann, ist dadurch möglich, daß der Gefühlscharakter in der Anschauung fundiert ist.

Aber die ironischen Gefühlscharaktere sind nicht die einzigen variablen. Wie der Gegensatz gewissermaßen das diagonalste Verhältnis der Begriffe

ist, so ist auch der ironische Gefühlscharakter nur ein extremster Fall, und es sind zahlreiche andersgefärbte Gefühlscharaktere möglich, die auf einem minder entfernten Verhältnis von idealer Bedeutung und singulär gemeintem Gegenstand beruhen. Ein Beispiel eines anderen Gefühlscharakters ist gegeben, wenn ich die Geliebte eines Mannes als seine „Freundin" bezeichne. Liebesverhältnis und Freundschaftsverhältnis sind wesentlich verschieden, doch sind sie keine Gegensätze und schließen einander nicht aus wie „Roß" und „Gaul". Anderseits ist Freundin auch nicht einfach der Oberbegriff wie Pferd gegenüber Gaul (wenn es so wäre, würde ja auch kein besonderer Gefühlscharakter entstehen können). Die beiden Begriffskreise überschneiden einander. Aber ich will mit der Bezeichnung als Freundin nicht etwa die Merkmale der Geliebten hervorheben, die sie auch zur Freundin machen. Ich meine schon eine Geliebte, und ich meine sie gerade in ihrem Wesen als Geliebte, und ich weiß auch, daß „Freundin" keine Geliebte meint. Das Beispiel wurde deswegen gewählt, weil es uns zu einer neuen Unterscheidung führt, denn wir kommen mit dem einfachen Merkmalsbereich der Bedeutung nicht aus. Ich übertrage in dem Beispiel nicht den Inhalt einer Bedeutung auf einen Gegenstand von vollkommen verschiedenem Inhalt, wie vorhin, als ich einen Gaul „Roß" nannte. Anderseits sind die Merkmale, die das verwendete Wort und der gemeinte Gegenstand gemeinsam haben, nicht einfach die allgemeinen Merkmale, wie sich „Roß" und „Gaul" in den Gattungsmerkmalen von Pferd treffen. So wäre es, wenn „Freundin" und „Geliebte" nur die Merkmale von Weib gemeinsam hätten. Sie decken sich außerdem in jenen Merkmalen, welche „das Verhältnis zu einer Person" betreffen. Aber auf diese verhältnismäßig farblosen Merkmale ziele ich gerade nicht ab, wenn ich eine Geliebte als Freundin bezeichne. Anderseits will ich auch nicht von dem vollen Inhalt von „Freundin" abrücken, wie ich es tun würde, wenn ich die erklärte Feindin eines Mannes seine „Freundin" nennen würde. Ich entferne mich gewissermaßen nur von der höchsten und eigentlichen Spitze des Wesens von „Freundin", wenn ich das Wort auf eine Geliebte anwende; ich verlasse nur den „Akzent" der Bedeutung. Die Wirkung ist ein eigentümlicher Gefühlscharakter: ich verhülle gewissermaßen das Wesen des Liebesverhältnisses, ich bezeichne es nicht so direkt, als wenn ich das Wort „Geliebte" brauchen würde, dessen Bedeutungsakzent das Liebesverhältnis ist. Die Wirkung beruht auch hier, wie oben, zum Teil darauf, daß ich mit dem Worte „Freundin" dessen harmloseren Gefühlscharakter an die gemeinte „Geliebte" heranbringe.

Diese Verwendung von Wörtern unter Entfernung von ihrem Bedeutungsakzent zur Erzeugung besonderer Gefühlscharaktere ist eine wichtige Ursache des Bedeutungswandels, in welchem die Wirkung der gekennzeichneten Verwendung durch historische Summation vergrößert erscheint. Sobald nämlich diese Verwendung für ein Wort von der Allgemeinheit angenommen ist, hat sie die Wirkung, daß sie den Bedeutungsakzent selbst, der in der einzelnen Verwendung verlassen wird, nach und nach verbiegt. Worte wie „Dirne", franz. „maitresse" haben auf diese Weise ihre Bedeutung vollständig gewandelt. Zugleich sieht man: sobald der Prozeß der

Wandelung vollendet ist, erzeugt die Verwendung keinen besonderen Gefühlscharakter mehr: „Dirne“ ist heute adäquater Ausdruck für den gemeinten Gegenstand.

Auf diese Art des Bedeutungswandels und namentlich auf die Wertminderung der Wörter ist ja oft genug hingewiesen worden, man hat von dem „pessimistischen Zug in der Entwicklung der Wortbedeutung“ gesprochen und hat diese Tatsachen gar mit „der allgemeinen Zunahme des Schlechten in der Welt“ in Verbindung gebracht.[1]) Wir wollten mit unseren Betrachtungen nur anregen, den Prozeß des Bedeutungswandels in seinem Werden zu beobachten, und auf die eigenartigen Gefühlscharaktere hinweisen, welche auftreten, bevor der Bedeutungswandel vollzogen ist, und die gerade Motiv für ihn abgeben.

Aber die besprochene Abweichung vom Bedeutungsakzent mit dem Motiv der Verschleierung und dem Endeffekt der Bedeutungsminderung ist nicht die einzige Art, wie durch Verwendung von Wörtern variable Gefühlscharaktere erzeugt werden, und wir haben sie nur deswegen zuerst herangezogen, weil ihr Effekt, die Wertminderung der Wörter, die bekannteste Art des Bedeutungswandels ist. Die resultierenden Gefühlscharaktere können die verschiedenste Färbung haben und demgemäß können die Abweichungen vom Bedeutungsakzent verschiedensten Motiven entsprungen sein. Wenn z. B. gegenwärtig das Wort „gut“, auf Personen angewandt, an Wertniveau verliert (worin das Französische vorangegangen ist), so ist dafür nicht Ursache, daß wir mit dem besonderen Gebrauch von „gut“ etwa die Gutmütigkeit verschleiern wollen. Wir meinen mit dem nuancierten Gebrauch von „gut“ noch etwas Besonderes, wir meinen nicht eine spontane Güte und ebensowenig eine spontane Gutmütigkeit, wir meinen gewissermaßen eine Gutmütigkeit wider Willen, wir deuten an, daß dem Betreffenden eigentlich nichts weiter übrig bleibe als gut zu sein, und daß er als Gegner nicht recht in Betracht komme. Wir deuten an, daß wir uns selbst von uns aus zu dem Betreffenden auch gut stellen müssen, schon aus einem gewissen Mitleid, und das Wort sinkt in demselben Maß an Kurs, als das Mitleid sinkt. Oft wird, wenn die Abweichung vom Bedeutungsakzent in allgemeinen Gebrauch übergeht, für die ursprüngliche zentrale Bedeutung, welche in Verlust zu gehen droht, eine neue Form aufgesucht, so „gütig“ für die spontane Güte, „schlicht“ für die frühere Bedeutung von „schlecht“ usw. — In unserer Zeit befindet sich das Wort „nett“ auf einem interessanten Vormarsch in immer zentralere Gebiete. Zunächst auf Dinge im Sinne von „adrett“, „schmuck“, „gefällig“ angewandt, wurde es dann von Personen im Sinne von „gesellschaftlich umgänglich“ gebraucht und wird jetzt in der gesellschaftlichen Konversationssprache für viel zentralere Eigenschaften im Sinne von „menschlich sympathisch, zugänglich“ verwendet. Die Ursache dafür liegt vielleicht darin, daß unsere Zeit, die kein Epitheton mehr fürchtet als das der Sentimentalität, eine gewisse Scheu hat, zentrale Eigenschaften des Gemüts usw. gesellschaftlich mit Worten zu bezeichnen, die den Charakter des Gefühls-

[1]) Literatur hierüber bei Wundt, Völkerpsychologie I, Die Sprache 2, p. 476.

seligen auch nur entfernt haben könnten. Da außerdem unsere Zeit auf die Kultur des Ausdrucks mehr Wert legt als frühere, so liegt es ihr nahe, Worte von äußeren Formwerten her auf innere Werte zu übertragen.

Wenn man sich den Blick schärft, sieht man überall Abweichungen vom Bedeutungszentrum und überall Bedeutungswandel im Gange. Jede Zeit hat ihre eigne Art, wie sie Bedeutungen gebraucht, ihre eigne Richtung, in der sie die Bedeutungsakzente verschiebt und dadurch den Dingen eigne Färbung gibt. So gewiß die geistigen Werte, im Gegensatz zu den äußeren Dingen, welche Dauer haben, nur im Erleben aktuell werden, so ist jede Zeit bestrebt, den Dingen, wenn sie nur irgend die Wertsphäre berühren, durch Benennung mit Wörtern, welche nur unter Verschiebung des Bedeutungszentrums an sie heran gebracht werden können, eine frische Gefühlsfarbe zu geben, und andrerseits Wörter zu verlassen, sobald sie abgegriffen und durch sie die Dinge konventionell erscheinen. Wenn wir an eine literarische Epoche denken, so haben wir eine unmittelbare unbestimmte Vorstellung von dem Gefühlseindruck ihres Stilcharakters. Bei näherem Zusehen gewahrt man, daß sich dieser bis in den Gefühlscharakter der einzelnen Bedeutungsverwendung hinab analysieren läßt. Nur muß man sich bei der Analyse gegenwärtig halten, daß wir von jenem Punkte (und auch von jener Farbigkeit) aus zurückschauen, den die Bedeutungen und ihre Charaktere auf ihrer Wandlung seither erreicht haben. So erscheint uns der Stil aus dem ersten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts, einer Zeit, die innere Gefühlswerte über alles schätzte und sie mit einer gewissen Bedachtheit äußerte, heute leicht altmodisch-gravitätisch, der Stil aus dem dritten Vierteljahrhundert, einer nüchternen, arbeitsamen Zeit, die es für unangebracht hielt, den Ausdruck zum besonderen Wert zu machen, heute leicht farbenblaß und philiströs.

Ja bis in den Stil des einzelnen Schriftstellers ließe sich die Erzeugung persönlicher Gefühlscharaktere durch nuancierte Bedeutungsverwendung verfolgen. Jeder Schriftsteller hat seine Lieblingswörter; dies beruht zum wenigsten auf dem besonderen Stoffgebiet, denn diese Lieblingswörter betreffen gewöhnlich nur zum Teil Realien des Alltagslebens und zumeist Gefühlswerte. Beispiele ließen sich leicht häufen, und jedem Leser dürften bei geringem Nachdenken charakteristische Lieblingswörter einzelner Schriftsteller einfallen. Aber den persönlichen Verwendungscharakter von dem allgemeinen Gefühlscharakter des Zeitgebrauchs heraus zu destillieren, würde ziemlich umfängliche Analysen erfordern.

Statt unsere Betrachtung bis in den individuellen Stilgebrauch hinabzuführen, wollen wir lieber noch auf sprachliche Gruppenerscheinungen zu sprechen kommen, zumal sie besonderes pädagogisches Interesse bieten, wir meinen den Jargon gewisser Gemeinschaften, wie die Studenten-, Soldaten-, Matrosensprache. Die psychologische Ursache dieser Sprachen ist darin gegeben, daß erfahrungsgemäß, wo Personen derselben Alters-, Berufs- und Gesellschaftsschicht, wohl gar desselben Geschlechts, zu einer Gemeinschaft vereinigt sind, die diesem Kreise gemeinsamen Tendenzen sich gegenseitig bedeutend verstärken und einen eigenen Ausdruck in der Sprache suchen, in dem sie sich zugleich von ihrer Umgebung abgrenzen

und sich der Besonderheit ihrer geschlossenen Gemeinschaft bewußt werden. Wie sich der Bedeutungsgebrauch entsprechend den besonderen Gefühlstendenzen der Gemeinschaft verschiebt, ist ohne weiteres zu übersehen und bedarf nicht der Exemplifikation. Den Pädagogen interessiert besonders die burschikose Sprache der Flegeljahre. Regelmäßig machen Eltern die Beobachtung, daß eines Tags der heranwachsende Knabe Neigung faßt, den vielleicht sehr geliebten Vater als „Alten" zu bezeichnen, und sind über diese Pietätlosigkeit entsetzt. Aber man muß diesen Wortgebrauch nach den entwickelten Grundsätzen verstehen. Der Sinn des Wortgebrauchs ist nicht der, daß der Vater nun ein Alter sei und als der älteren Generation zugehörig zurückgeschoben werden soll. Der Akzent des Gebrauchs liegt nicht in dem Bedeutungszentrum von „alt", und es soll mit dem Wort nicht das Moment des Altseins am Vater akzentuiert werden. Gemeint ist schon mit dem Wort der Vater und nicht ein Alter, aber das Wort Vater wird jetzt lieber vermieden. Der Sprachgebrauch stellt sich in jenem Stadium ein, in dem sich der heranwachsende Mensch aus den Gefühlsbanden des Kindheitsverhältnisses löst. Hatte es bisher den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen als eine Art gottgewollten Standesunterschied hingenommen, sich Kinder zu kindlichen Spielen gesucht und zu den Eltern emporgeblickt, von denen es alles entgegennahm, und nur in Phantasien sich ausgemalt, wenn es erst groß sein würde, so macht es jetzt mit dem Großwerden ernst, will einen Platz unter den Erwachsenen haben und sucht die spezifisch kindlichen Gefühlsbeziehungen zu verleugnen. Namentlich unter Altersgenossen erregt es ihm — begreiflicherweise — geradezu eine Art Scham, an die Gefühlsbande erinnert zu werden, in deren Überwindung es noch begriffen ist. Sehr verständlich darum, wenn es zur Bezeichnung des Vaters, zu dem es vielleicht vor kurzem noch „Papa" sagte, für den Gebrauch unter Altersgenossen ein Wort sucht, das von der Kinderstubenzärtlichkeit frei ist und von dem Verhältnis zum Vater vorläufig nichts weiter enthält, als das Autoritätsverhältnis — denn dieses Bedeutungsmoment von „der Alte" und nicht etwa das physische Alter war die Veranlassung zur Wahl dieses Wortes. — Man suche in diesem Sinne den Bedeutungsgebrauch der Sprache der Flegeljahre zu verstehen und interpretiere ihn nicht falsch, indem man die Worte in eigentlichem Sinne nimmt; er wird von selbst verschwinden, sobald der heranwachsende Mensch auf Grund seines veränderten Verhältnisses zu seiner Umgebung neue Gefühlsbande hat knüpfen können.

In früheren Jahren war eine andere Art von Sprache abgelegt worden, die Kinderstubensprache oder das Ammendeutsch oder dergl. Diese Sprache bemüht sich, in Formen wie Tick-tack, Wau-wau usw. den unmittelbaren anschaulichen Eindruck der Dinge lautlich malend nachzubilden und den Worten durch die reduplizierende Form einen (in der lautlichen Form begründeten) rhythmisch-spielenden Gefühlscharakter zu geben. Rationalistische Pädagogen haben gelegentlich dieses Kinderdeutsch scharf verurteilt, so hebt Karl Witte (Vater) in der Erziehungsgeschichte seines derzeit als Wunderkind bestaunten Sohnes besonders hervor, daß sein Sohn niemals

„das verwirrte Kindergeschwätz“ gehört habe, und daß in seiner Nähe „immer reines Deutsch, mit anderen Worten Bücherdeutsch“ gesprochen worden sei.[1]) Aber mit dem gekennzeichneten psychologischen Wesen kommt die Kindersprache der kindlichen Auffassungsweise günstig entgegen, und ich glaube nicht, daß man sie zu verbannen braucht, zumal von einer besonderen Anstrengung, die das Umlernen erfordert (und in deren Ersparung Witte den Hauptgewinn sieht), doch kaum die Rede sein kann. Die Kinderstubensprache wird schon von selbst abgelegt, sobald das Kind von seiner frühesten Kindheit, von jüngeren Geschwistern usw. Distanz nimmt.

II. Was wir innerhalb der eigenen Sprache gesehen haben, daß die Dinge durch die eigenartige Verwendung der Wörter einen besonderen Gefühlscharakter erhalten, das ist nun fast die Regel beim Übergang aus einer Sprache in die andere, beim Übersetzen. Es ist ja oft genug gesagt worden, daß ein vollkommen treues Übersetzen eine Unmöglichkeit ist. Wollte man die Bedeutungselemente alle wiedergeben, die im Original ausgedrückt sind, so könnte man das nur durch vielfache Umschreibungen erreichen, deren Umfang wieder zu der Form des Originals in Widerspruch stehen würde. Bei komplizierten Gedankengängen wird es nur mit Mühe gelingen, den Akzent der Bedeutungen genau dahin zu bekommen, wo er im Original liegt, und selbst wenn dies gelingt, so werden doch eine Reihe von sekundären Bedeutungselementen unausgedrückt bleiben müssen, andere im Original nicht vorhandene sich unversehens einstellen, einfach deswegen, weil die Bedeutungskreise der Wörter der verschiedenen Sprachen sich nicht vollkommen decken. Wenn man sich nun aus unserer Analyse erinnert, wie leicht das mehr oder minder adäquate Verhältnis zwischen meinender Bedeutung und gemeintem Gegenstand sich in einem Gefühlscharakter kund tut, so wird man nicht erstaunt sein, daß auch bei der Übertragung aus einer Sprache in eine andere die übertragenen Inhalte leicht einen Gefühlscharakter erhalten.

In der Tat weiß ja jedermann, daß die Dinge beim Übersetzen „etwas anderes“ werden, auch daß es etwas anderes ist, ob wir denselben Inhalt in dieser oder in jener Sprache lesen. Dieser allgemeine Gefühlscharakter des unbestimmten Anderssein hat gewiß eine Menge der kompliziertesten Ursachen; Klang, Rhythmus und Tempo der Sprache tragen ebenso das ihre dazu bei, wie die syntaktischen Formen. Aber neben diesen Ursachen sind jene nicht zu unterschätzen, die in der Bedeutungsverschiedenheit der Wörter gegeben sind, und wir möchten diese aus Gründen einmal besonders zur Besprechung bringen. Die elementarsten Momente der lautlichen Verschiedenheit und die zentralsten der syntaktischen Verschiedenheit sind gewissermaßen Notwendigkeiten, an die man gebunden ist, sobald man einmal durch das Tor der anderen Sprache eingetreten ist, sie sind zugleich letzte qualitative Eigentümlichkeiten der Sprache und müssen gewissermaßen als unvergleichbar hingenommen werden. Dagegen sind die in den

[1]) Karl Witte, oder Erziehungs- und Bildungsgeschichte desselben. Von dessen Vater. Leipzig, 1819. I. 152 f.

Wortbedeutungen gegebenen Momente in gewissem Umfang variabel, weil die Sprache selbst oft mehrere sinnverwandte Worte an die Hand gibt, und vor allem vergleichbar, weil man die Worte der verschiedenen Sprachen direkt aneinanderhalten kann. Aus diesen Gründen scheint uns die Schärfung für die Verschiedenheit der Bedeutungen in den verschiedenen Sprachen als pädagogisch besonders geeignetes Mittel, um in den besonderen Geist einer Sprache einzuführen.

Die Welt der Qualitäten ist ja unendlich reich. In der Wissenschaft lernen wir, immer neue Qualitäten abzugrenzen und durch Definition zum selbständigen Denkinhalt zu machen, wenn es zu irgend welchen Erkenntniszwecken geboten ist. Demgegenüber haben die historisch gewordenen Sprachen nur eine begrenzte Anzahl von Qualitäten abgesondert und zum Inhalt von Bedeutungen erhoben. Aber welche Qualitäten von der Sprache in die Fassung von Begriffen gebracht wurden, das ist kein Zufall, darin ist der intimste Geist der Sprache niedergelegt. Charakteristisch ist insbesondere auch, wo bei einem jeden Worte der Akzent seiner Bedeutung liegt, und welches die sekundären Qualitäten sind, die sich um diesen Schwerpunkt herumgruppieren. Überall wo Bedeutungsakzente einer Sprache gegeben sind, liegen apperzeptive Schwerpunkte, denen die Sprache im Laufe ihrer Entwicklung ihr besonderes Interesse zugewendet hat.

Hierfür den Blick üben, scheint uns vor allem geeignet, den Geist einer Sprache eingängig zu machen. Man kann sich ja bei der Forderung, in den Geist einer Sprache einzuführen, oder im Geist einer Sprache denken zu lehren, verschiedenes denken. Jedenfalls, das Denken in einer fremden Sprache in dem Sinne zu erreichen, daß sich die Konzeption des Gedankens in den Symbolen der fremden Sprache unmittelbar einstellt, dies Ziel dürfte in unserem Gymnasialunterricht absolut unerreichbar sein, denn dazu ist eine Kontinuität der Übung erforderlich, wie sie mit unserem stundenweis unterbrochenen Klassenunterricht unvereinbar ist, während bei gewährleisteter Kontinuität während eines Auslandsaufenthalts oder dergl. jenes Ziel verhältnismäßig leicht erreicht wird. Über das Gesagte mag auch das Einüben gewisser formelhafter Gesprächswendungen nicht hinwegtäuschen. Aber wenn auch der Grad der Übung nicht erreicht wird, der zur Konzeption in der fremden Sprache erforderlich ist, so ist doch damit nicht ausgeschlossen, daß das Gefühl für den eigenen Geist der fremden Sprache gegeben wird, indem eben die besonderen Bedeutungsqualitäten der Sprache zur Anschauung gebracht werden.

Der Urgewinn alles Sprachunterrichts besteht ja darin, daß die Einheit von Sinn und sprachlicher Form, die für den ungeschulten Menschen eine unmittelbare ist, gelöst wird und der Sinn als eine selbständige Einheit empfunden wird, demgegenüber das sprachliche Gewand variabel ist. Sobald der elementarste Übungsbuchsatz aus dem Sinn heraus übersetzt worden ist, ist die Einheit von Sinn und Wort zersprengt und die Urteilseinheit als etwas Selbständiges zur Anschauung gebracht worden.

Aber dieser formale Gewinn ist nur ein elementarer. Viel höher ist das zweite Ziel, auch die inhaltlichen anschaulichen Qualitäten von den Bedeutungen abzuspalten, mit denen sie gemeint sind. Der naive Mensch

ahnt ja gar nicht, wie sehr er die Qualitäten der Anschauung in den Qualitäten der Sprache sieht, wie er nur diejenigen Qualitäten sieht, die von der Sprache zu selbständigen Bedeutungen erhoben worden sind. Er ahnt es so wenig, wie er ahnt, daß er die räumliche Außenwelt mit den Augen der naturalistischen europäischen Malerei sieht (wenn man jemandem, der z. B. noch keinen japanischen Holzschnitt gesehen hat, einen zeigt, so weiß er zunächst gar nichts damit anzufangen), so wenig wie ein Laie ahnt, wie sehr er seine seelischen Erlebnisse in den Kategorien der Vulgärpsychologie sieht.

Das ist der schönste Gewinn des Sprachstudiums: daß man neue Qualitäten sehen lernt, die in der eignen Sprache nicht zum Ausdruck gebracht sind, daß man auch vertraute Inhalte in der veränderten Färbung sieht, die sie durch den andersartigen Bedeutungsakzent der Worte der Fremdsprache erhalten. Der Weg zu diesem Ziel aber geht durch das Gefühl des „Anderssein" hindurch, das ein Inhalt nach seiner Übersetzung in uns erweckt. Dieses Anderssein wird gewöhnlich als etwas Unentrinnbares hingenommen, das es möglichst zu verringern gilt, denn natürlich ist eine Übersetzung um so besser, je weniger sie anders ist; ein unauflösbarer Rest wird dann als unvermeidlich stillschweigend geduldet. Aber gerade in diesem Rest liegt das Interessanteste und Lehrreichste. Beim Übersetzen ist naturgemäß die Aufmerksamkeit hauptsächlich der Sprache der Übertragung zugewendet, in welcher ja die Formung erfolgt und in welche möglichst viel hinübergetragen werden soll. Demgegenüber ist es eine reizvolle Aufgabe, immer wieder die Aufmerksamkeit auf den Rest zurückzulenken, der unübertragbar bleibt.

Das Gesagte gilt natürlich für das Studium aller Sprachen, insbesondere aber auch für das der alten Sprachen. Die Ansichten über dessen Wert sind ja, wie über das Sprachstudium überhaupt, sehr verschiedenartig. Die von den Formalisten gepriesenen formalen Werte zeigen die Leere aller bloßen Form. Man wird außerdem fragen müssen, ob sich die durch die altsprachliche Grammatik erzielte formale Schulung nicht direkter und schneller durch logische Übungen in der Muttersprache erreichen ließe, zumal die Grammatik oftmals alles andere als formal konsequent und logisch motivierbar ist. So sind im Gegensatz zu den Formalisten die Realisten dazu gekommen, die Sachwerte zu verkünden, und man hat altklassische Realienbücher verfaßt. Mag man diese Sachwerte mehr in den Dingen der antiken Lebensgestaltung wie Kleidung, Hausbau usw. oder mehr in den geistigen Inhalten der spezifisch antiken Weltauffassung, ihrer Mythologie usw. erblicken, auf jeden Fall unterliegen sie allen Einwendungen des Historizismus und Empirismus. Über die Gefahren des Historizismus und die Müdigkeit, die er erzeugt, hat vor nicht langer Zeit Paulsen treffende Worte gesprochen, nicht so radikal wie Nietzsche in seiner Betrachtung und darum gerade eindrucksvoller.[1]) Was dort zunächst für den Universitätsbetrieb gesagt ist, gilt in gewissen Grenzen auch für den Gymnasialunterricht, der ja alle treibende Anregung vom Hochschulunter-

[1]) Kultur der Gegenwart, hrsg. v. Hinneberg, I. 304.

richt erhält. — Vor allem aber wird man fragen müssen, ob die Sachwerte, wenn ihnen das Hauptinteresse gilt, nicht viel zweckmäßiger durch Übersetzungen mitgeteilt werden, und ob man die vom Realgymnasium für das Griechische angenommene Praxis nicht viel weiter ausdehnen soll.

Zu einem richtigen Verhältnis zu dieser Frage kann man u. E. nur gelangen, wenn man auf den Geist der alten Sprachen in dem von uns erklärten Verstande und auf sein Verhältnis zu dem Geist der modernen Sprachen reflektiert. Wenn man ein Elementarbuch einer alten Sprache aufschlägt, so wird man ganz anders angemutet, als von einem Elementarbuch einer modernen Sprache. Bei diesem erscheinen schon auf der ersten Seite Worte wie Papier, Tinte, Pult, Glas, in denen schon die ganze moderne Lebenstechnik, und Worte, wie die modernen Anredeformen, in denen schon die ganze moderne Gesellschaftsgliederung beschlossen ist. Nichts von alledem in einem altsprachlichen Übungsbuch. Hier ist von der ersten Seite an alles elementar, primitiv, oft klappernd primitiv, patriarchalisch, oft agrarisch.

Und dies ist die Hauptsache beim klassischen Sprachstudium: daß von Anfang an eine eigene Bedeutungswelt aufgebaut und im Laufe der Übung schrittweis ausgebaut wird, in der nur die Qualitäten und Werte der klassischen Welt Platz haben. Die Qualitäten dieser Sprache stehen aber zu der Bedeutungswelt unserer Sprache im Verhältnis des Einfacheren, Elementareren, Ungespaltenen, Direkten. Nicht auf den Selbstwert der antiken Welt kommt es in erster Linie an, denn dieser unterliegt allerdings den Einwendungen des Historizismus, sondern auf ihr Verhältnis zu unser Welt; demgemäß kommt es nicht auf die Qualitäten zunächst an, die speziellen Werten der antiken Welt eignen, sondern auf die allgemeineren, die auch in unserer Bedeutungswelt vertreten sind, aber soviel differenzierter und verschütteter.

Man wird geneigt sein zu sagen, daß sich ja gerade dieses alles auch mit unserer Sprache geben ließe, zumal es sich ja dabei eigentlich hauptsächlich um ein Vereinfachen, um ein Auslassen von sprachlichen Halbtönen handle. Aber das ist ein Irrtum. Denn das ist das Wesentliche: daß nur in den alten Sprachen Klassik im antiken Sinne möglich ist. Die Worte unserer gegenwärtigen Sprache sind viel zu sehr durch Nebenbedeutungen zerfasert, viel zu sehr durch vielfachen metaphorischen Gebrauch abgeblaßt, als daß sich die antike Wirkung in ihnen wiederholen ließe. Wenn man die Dinge der antiken Welt mit den Worten unserer Sprache bezeichnet, so nimmt man viel zu viel mit hinein. Z. B. die moralische Harmlosigkeit, die in einem Worte wie „virtus“ liegt, die Unbesorgtheit um alle ethische Verinnerlichung und die Primitivität der Wertung, läßt sich mit keinem Worte unserer Sprache nachmachen. Will man aber die klassische Naivität durch bewußte Beschränkung nachahmen, so wird die Sprache leicht leer und verarmt; in der Tat haben die geschätzten Übersetzungen oft entweder etwas Patriarchalisch-altväterisches oder etwas Klassizistisch-schemenhaftes.

Nur indem man die Dinge mit den Worten der alten Sprachen zeichnet, kann man mit ihnen einigermaßen jenen Umkreis von Bedeutungsqualitäten

und damit jenen Gefühlscharakter geben, den sie für die Alten hatten. Zeigt man aber die Dinge in der Übersetzung durch das Medium der heutigen Sprache, so zeichnet man sie gewissermaßen in zu großer Fülle, und der Schüler wird dann eher geneigt sein, nicht das zu sehen, worin die Dinge einfacher, naiver sind, als das, worin sie anders sind, also gerade das, was uns fremd ist, was sich historisch gewandelt hat und alt geworden ist und was dem Vorwurf des Historizismus unterliegt.

Wir resümieren: wer einem Menschen fremde Sprachen lehrt, der zeigt ihm neue Qualitäten und die bekannten in neuer Färbung, er gleicht einem Mallehrer, der dem Schüler eine neue Skala in die Hand gibt, sich mit ihren Valeurs vertraut zu machen. Wer aber die alten Sprachen lehrt, der gleicht einem, der den Malschüler zunächst nur in den Grundfarben oder nur in Schwarz-Weiß arbeiten läßt, damit er zunächst die Grundwerte und die Zeichnung der Dinge erfassen lerne.

Aber die Inhalte der fremden Sprachen sind uns nicht unmittelbar gegeben, wie uns die Farben unmittelbar gegeben sind. Wir können fremde Sprachen nur lernen von der eigenen Sprache aus, so gelangen wir auch zum Erfassen der Eigenfarbe der Fremdsprache nur, indem wir zunächst die Veränderung erfassen, die die Inhalte beim Übergang aus einer Sprache in die andere erfahren. Dieses Gefühl des „Anderssein“ stellt sich, wie gesagt, beim Aufschlagen der ersten Seiten eines Elementarbuches schon ein, nur sorge man dafür, daß dieses Gefühl nicht etwa mit dem Gefühl des Schulstubenmäßigen, mit dem es sich zunächst naturgemäß kompliziert, dauernd und unlösbar verquickt bleibe. Die Bedeutungswelt des antiken Wortschatzes ist systematisch als eine eigene aufzubauen, durch die Übung wird sich dann ein Gefühl für die Bedeutung der einzelnen Wörter entwickeln. Dies ist zu erreichen: daß ein stilistisches Gefühl für den Satzbau entwickelt werde, geht schon fast über die Grenzen des Gymnasiums hinaus, und mit der Erlernung einzelner Stilregeln ist nicht viel gewonnen. Die Entwicklung des Gefühls für den Satzstil hat auch nicht soviel Interesse, weil es mehr formalen und weniger inhaltlichen Charakters ist als das Bedeutungsgefühl. — Die Praxis des Elementarunterrichtes erfordert, daß zunächst in den Übungsbüchern für jedes Wort eine Grundbedeutung gegeben werde, welche sich dann beim Übersetzen erfahrungsgemäß immer wieder vordrängt. Diese enge Verbindung mit dem Lernwort muß später geflissentlich gesprengt werden, man zeige, wo der Bedeutungsakzent des alten Wortes liegt, und wie sich dazu Bedeutungsakzent und Bedeutungsbereich des modernen Wortes verhält. Man weise darauf hin, wie das mit einem Wort akzentuierte Moment je nach dem Zusammenhang und der Verwendung wechselt und wie darum zur Wiedergabe desselben Wortes je nach dem Zusammenhang ein verschiedenes Wort gesucht werden muß. Aber man verstehe uns nicht so, als ob wir damit dem „freien“ Übersetzen das Wort reden wollen. Die Bezeichnung „frei“ und „treu“ übersetzen ist überhaupt eine wenig angemessene; am schlimmsten, wenn sie gar ethische Assoziationen erregt, und ein gewissenhafter Gymnasiallehrer meint, er müsse auf die Übersetzung eines jeden Homerpartikels bestehen. Man mache klar, daß Wortbedeutung und Satzbedeutung in einem Unterordnungs-

verhältnis stehen und daß beim Übersetzen zwischen der Wiedergabe der beiden übereinander geordneten Sinneseinheiten Kompromisse geschlossen werden müssen, daß es zweierlei Arten Übersetzen gibt, indem entweder aus der Urteilseinheit heraus übersetzt wird und die Worte sich für deren Geschlossenheit ihrer Bedeutungsselbständigkeit teilweise begeben, oder indem man in der Wiedergabe die Eigenart der einzelnen Wortbedeutungen mehr zur Geltung kommen läßt, und daß das „freie" Übersetzen das schwerere ist, weil es viel schwerer ist, den zusammengesetzteren und einmaligen Satzsinn in seinem ganzen Umfang zu erfassen als den Wortsinn. — Vor allem vermeide man den modernisierenden Aufputz, und man glaube nicht, daß man die antiken Inhalte dadurch dem modernen Verständnis näher bringt, daß man sie durch Verwendung eines ausgesprochen modernen Wortschatzes in die modernen Lebensverhältnisse hinein versetzt, wenn das auch anscheinend erfrischend wirken mag. Für die Konstituierung einer eigenen antiken Bedeutungswelt ist wohl nichts hinderlicher, als wenn antike Inhalte in ein extrem modernes Sprachgewand oder moderne Stoffe, wie es früher im lateinischen Aufsatz geschah, in die altsprachliche Form gesteckt werden. Viel fördernder dürfte es wirken, die modernen Worte e contrario zu verwenden, zu zeigen, was an ihnen nicht übersetzt werden kann, auch warum die gewonnene Übersetzung nicht unmittelbar rückübersetzt werden kann, und welche heute verselbständigte Bedeutungen in den antiken Worten ungeschieden nebeneinander liegen. Namentlich von den vom Christentum eingeführten moralischen Grundbegriffen, die uns heute Elementarphänomene zu bedeuten scheinen, wie Reue, Sünde, Gnade läßt sich schön zeigen, wie sie in den alten Sprachen fehlen, und wo eventuell die Ansätze dazu liegen.

Die Folgerungen ließen sich noch mannigfach spezialisieren, aber ich denke, die Grundanregung wird deutlich geworden sein. Gegenüber den reinen Formwerten, die die Leere alles Formalen zeigen, und den Sachwerten, denen die Bedingtheit alles Historischen eignet, wollten wir auf die Werte hinweisen, die in den inhaltlichen, aber bleibenden „idealen Gegenständen", welche die Bedeutungen der Sprache darstellen, gegeben sind. In ausführlicher Analyse zeigten wir zunächst, wie innerhalb der eignen Sprache die Bedeutungen auf die Dinge abfärben, die mit ihnen gemeint sind, und die Gefühlscharaktere bestimmen, in denen wir die Dinge sehen. Im weiteren Fortgang hoffen wir gezeigt zu haben, wie uns die Bedeutungen vor allem geeignet erscheinen, in den Geist einer Sprache einzuführen. Denn da sie übertragbar und darum auf uns bekannte Inhalte anwendbar sind, sind sie recht eigentlich geschickt, durch den veränderten Gefühlscharakter, den sie den Dingen bei der Übertragung verleihen, den Zugang zu der eigenen Anschauungsweise der Dinge zu verschaffen, die in der fremden Sprache niedergelegt ist, wie anderseits der Geistesinhalt der Welt eines fremden Volkes in seiner Eigenart nur voll erfaßt werden kann, wenn er durch die Bedeutungswelt der fremden Sprache hindurch gesehen wird.

Korrelationen zwischen Zahlengedächtnis und Rechenleistung.

Von Marx Lobsien.

Die experimentelle Psychologie verfügt über eine Reihe ausgezeichneter Methoden zur exakten Prüfung der einzelnen geistigen Fähigkeiten, des Gedächtnisses, der Intelligenz u. a., die eine schier überreiche Fülle neuen Beobachtungsmaterials zutage gefördert haben — Untersuchungen aber, deren Augenmerk nicht sowohl auf die Einzelfähigkeiten, sondern auf deren psychische Zusammenhänge, Beziehungen, Korrelationen gerichtet sind, finden sich in der Psychologie stark in der Minderheit, in der Pädagogik gar bis heute nur in zwei Fällen vor. Trotzdem die Korrelationsrechnung in der Pädagogik nahezu ganz vernachlässigt wurde, ist damit nicht ausgesprochen, daß sie hier bedeutungslos sei. Die Pädagogik hat einen stark konservativen Charakter, das liegt in dem umständlichen und vielseitigen Apparat ihrer praktischen Ausgestaltung zur Hauptsache begründet — und man kann ihr um deswillen schon nicht verargen, daß sie sich nicht leicht zum Spiel- und Tummelplatz wechselnder hypothetischer Meinungen hergibt. Aber auch, daß die pädagogische Theorie, zumal in ihrer experimentellen Ausgestaltung an der Korrelationsrechnung bisher noch achtlos vorbeiging, kann ihrer Bedeutung keinen Abbruch tun. Zwar läßt sich heute keineswegs absehen, in welchen Grenzen die Bedeutung sich entfalten werde. Es kann sich lediglich um den Ausdruck einer persönlichen Überzeugung handeln, wenn ausgesprochen wird, daß, wenn erst weitere Anregungen werden gegeben worden sein, viele fleißige Hände sich in ihren Dienst stellen werden; denn die Aufgabe, die sie sich zu lösen vornimmt, greift tief und bedeutungsvoll in die praktischen pädagogischen Maßnahmen und in die pädagogische Theorie ein: die Beziehung der einzelnen geistigen und körperlichen Fähigkeiten in ihrem gegenseitigen Wachsen und Werden zueinander auf gesicherter Grundlage zu erforschen. Die Art dieser Beziehungen wird zwar zunächst in quantitativem Sinn erörtert werden. Man wird etwa Fragen wie: Bedeutet die Übung einer geistigen Funktion, etwa einer Gedächtnisseite, zugleich eine Steigerung aller Gedächtnisfähigkeiten, die Übung des Intellekts auf einem Sondergebiete zugleich eine solche auf allen, gehen etwa mathematische und musikalische Begabung Hand in Hand? und viele andere dem Boden der reinen Vermutung, der Vulgärerfahrung entrücken und ihre Beantwortung auf Grund zuverlässiger mathematischer Berechnung zu vollziehen suchen. Das eben ist möglich durch die Korrelationsrechnung.

Die nachstehenden Erörterungen wollen lediglich der Korrelation nachgehen zwischen dem Zahlengedächtnis und der Rechenfertigkeit.

I. Gewinnung des Rohmaterials.

1. Die Wertung des Zahlengedächtnisses.

Ob überhaupt zulässig ist, von einem besonderen Gedächtnis für Zahlen zu reden, braucht nicht mehr erörtert zu werden. Der Gewinnung des Rohmaterials zwecks einer genaueren Wertung des Zahlengedächtnisses stellen sich nicht geringe Schwierigkeiten entgegen. Man prüft das Zahlengedächtnis gewöhnlich nach folgender Methode: den Beobachtern werden vom Versuchsleiter eine Reihe von Ziffern gezeigt

oder vorgesprochen. Unmittelbar nach der Exposition oder auch in bestimmt abgegrenzten Zwischenzeiten schreiben die Prüflinge das Behaltene auf eine Schreibfläche nieder. Das Niedergeschriebene gilt als Maß der Leistungsfähigkeit. Es kann aber in verschiedenem Sinne Wertung erfahren, jenachdem man eines oder mehrere der Teilmomente, aus denen es sich zusammensetzt, aus bestimmten Erwägungen heraus besonders betont. Die Teilmomente, die den Wert einer Leistung bestimmen, sind offenbar: das Arbeitsquantum, die Arbeitsqualität und die Zeit, die zur Ausführung erforderlich war. Die beiden Kulminationspunkte der Wertskala sind dann positiv: in kürzester Zeit wird die umfangreichste und gediegenste Leistung erzielt, negativ: in längster Zeit die kleinste und schwächste. Legt man diese Werte einer größeren Gruppe von Schülerleistungen an, dann müssen sie sich mit leichter Mühe in einer zwischen beiden liegenden Wertskala anordnen lassen. Hier aber begegnet die erste Schwierigkeit: die Arbeitszeit läßt sich mit hinlänglicher Genauigkeit nur bei Einzeluntersuchungen feststellen; aus naheliegenden Gründen wird man daher sich entweder auf eine begrenzte Anzahl Versuchspersonen beschränken oder den Massenversuch an die Stelle setzen. Zwar scheint ein Ausweg der zu sein, daß man von vornherein für die einzelnen Massenleistungen eine bestimmte Zeit festsetzt. Einerseits aber entspricht ein solches Verfahren wenig den natürlichen Verhältnissen, besonders weil starke Stimuluswirkungen mit einer Reihe imponderabler Nebenerscheinungen zu erwarten sind, andrerseits werden die beiden hier zumeist in Frage kommenden Gedächtnisseiten, das akustische und optische Zahlengedächtnis, schwer miteinander vergleichbar, denn es ist keineswegs ausgemacht, daß ein festumgrenzter Termin für diese oder jene Gedächtnisarbeit gleich günstige Bedingungen enthält, was doch unbedingt vorausgesetzt werden muß, wenn man beide miteinander vergleichen will. Ich verzichtete auf die Zeitbestimmung und begnügte mich mit der Feststellung des Wertes der Arbeit. Die Wertbestimmung kann geschehen allein durch die Anerkennung des richtig Wiedergegebenen ohne Rücksicht auf den Umfang oder auch unter Einbeziehung der gemachten Fehler. Bezeichnet man die richtigen Fälle mit r und die falschen mit f, so würde die Rechnung $\frac{r}{r+f}$ einen zuverlässigen Maßstab für die Prüfung abgeben. Nun kommt man aber bezüglich der Wertung der Fehler leicht in Verlegenheit, zumal bei so einfachem Beobachtungsmaterial, wie zweistellige Zahlen es sind. Sie durch einen Bruchwert zu charakterisieren ist doch ein willkürliches Verfahren, zumal sich schwer entscheiden läßt, ob ein voller Fehler oder nur etwa eine Umstellung, besonders bei dem optischen Material vorliegt. Dazu kommt dann noch die Wertung der Auslassungen. Ich entschloß mich, ein bestimmtes Beobachtungsmaterial von je 10 Sonderobjekten zu bieten und alles falsch oder nicht Verzeichnete übereinstimmend als Fehler zu deuten. Weil unter solchen Umständen $r+f$ immer gleich 10, der Nenner aller Brüche $\frac{r}{r+f}$ stets derselbe war, so war die Umrechnung unnötig und ich konnte mich bescheiden, allein die richtigen Fälle für die Beurteilung heranzuziehen.

Der Vorgang spielte sich so ab: den Prüflingen, 50 Schüler der 6. Klasse einer hiesigen Knaben-Mittelschule (4. Schuljahr) im Alter von durchschnittlich 9—10 Jahren wurden zehn zweistellige Zahlen dreimal nacheinander laut und deutlich vorgesprochen und sie wurden veranlaßt, was sie behalten hatten, auf das bereitliegende Papier aufzuzeichnen. Wer fertig war, kehrte sein Blättchen, das mit seinem Namen versehen

war, um. Ähnlich verfuhr ich mit den zweistelligen Ziffern. Selbstverständlich wurden die Zahlen, bezw. Ziffern so ausgewählt, daß möglichst keine störenden Nebenhilfen für das Gedächtnis sich ergaben, so wurden keine Zahlen (Ziffern) geboten, die in Klang, bezw. Bild übereinstimmten (33, 55) keine in der Zahlenreihe aufeinanderfolgenden (67, 34, 43) keine reinen Zehner u. s. f. Die Zifferbilder waren von hinreichender Deutlichkeit, die Versuche wurden zu gleicher Tageszeit (soviel möglich) angestellt — kurz, es wurden natürlich diejenigen elementaren Vorsichtsmittel angewendet, die für das Gewinnen brauchbarer Ergebnisse unerläßliche Voraussetzung sind.

Doch noch einige Bedenken, die die Exposition des Beobachtungsmaterials angehen! Die Zeit der Darbietung scheint sich schwer übereinstimmend gestalten zu lassen. Das akustische Material läßt sich nur konsekutiv der Beobachtung darbieten. Es empfiehlt sich, auch das optische Material in ähnlicher Weise zu bieten, das läßt sich unschwer dadurch erreichen, daß die einzelnen Zifferbilder hinter der entsprechenden Öffnung eines Schirmes in genau normierten Expositions- und Zwischenzeiten erscheinen. Nach einer Reihe von Erwägungen und Versuchen bemaß ich beide Zeiten übereinstimmend auf $2^1/_2$ Sekunden, sowohl für das akustische, wie das optische Beobachtungsmaterial. Allerdings ist so unvermeidlich, daß Umstände in die Untersuchung hineingetragen werden, die mit dem gewöhnlichen, natürlichen Verhalten bei der Einprägung von Ziffernreihen nur selten übereinstimmen. Das kann aber nur dann zu Bedenken Veranlassung geben, wenn der Zweck der Untersuchung, die Energie des unmittelbaren Merkens zu prüfen, gefährdet erscheint, was offenbar nicht der Fall ist.

2. Die Rechenaufgaben.

Geprüft wurden die Leistungshöhen im schriftlichen und mündlichen Rechnen. Doch kamen nur einfache Rechenfunktionen in Betracht. Die vier elementaren Rechenfunktionen, Addition, Multiplikation, Subtraktion und Division sind nach den Untersuchungen Ranschburgs (Zur physiologischen und pathologischen Psychologie der elementaren Rechenarten, Zeitschr. für exper. Pädagogik, Bd. VII) von ungleicher Schwierigkeit, derart, daß die Addition, dann die Multiplikation erheblich leichter auszuführen sind als ihre reziproken Funktionen, die Subtraktion oder gar die Division. Das zeigt sich, wenn auch natürlich mit steigenden Annäherungswerten auf allen Stufen des Rechenunterrichts. Es stand für die vorliegende Aufgabe zur Erwägung, ob eine der Rechenfunktionen, etwa die leichteste, für die Korrelationsrechnung Verwendung finden sollte, oder alle gemeinsam, oder endlich, ob versucht werden sellte, Korrelationen zwischen dem Zahlengedächtnis und den einzelnen Rechenfunktionen nachzuweisen, offenbar die umfänglichste Aufgabe. Doch konnte ich mich für die letzte Aufgabe bei diesem ersten Versuch nicht entschließen, ich stellte sie für eine spätere Untersuchung zurück, in der Hoffnung, nachweisen zu können, daß das Zahlengedächtnis zu den einzelnen Rechenarten in verschiedener Korrelation steht.[1]) Ich beschränkte mich auf die zweite Aufgabe, untersuchte also, ob überhaupt Zahlengedächtnis und Rechenfähigkeit in Korrelation stehen, ob sie beziehungslose oder beziehungsvolle Leistungen seien. Nur soweit spezialisierte ich meine Untersuchungen, daß ich den Beziehungen zwischen akustischem und optischem, zwischen schriftlichem und Kopfrechnen nachging. Zu dem Zweck legte ich jedem Versuch 10 Aufgaben zugrunde, die allen vier elementaren Rechnungsarten entnommen

[1]) Vergl. d. Verf.: Korrelationen zwischen dem Zahlengedächtnis und den elementaren Rechenfunktionen. Zuid en Nord I[4] Vanderpoorten, Gent 1910.

waren. Der Umstand, daß sie sich nicht in gleicher Häufigkeit auf eine Zehnergruppe verteilt werden können, läßt sich mit geringer Mühe dadurch kompensieren, daß sie über die ganze Serie der zur Verwendung gelangenden Zehnerreihen so verteilt werden, daß sie insgesamt am Schluß des Versuchs doch in gleichem Umfange berücksichtigt worden sind. —

Die schriftliche Lösung der Aufgaben folgte in der im gewöhnlichen Rechenunterricht üblichen Weise. Bei dem Kopfrechnen wurde nur das Resultat niedergeschrieben.

Auch hier wurde keine Zeit bestimmt, innerhalb der die Aufgaben gelöst werden mußten. Den Prüflingen wurde Zeit gegeben, ihre Arbeit in Ruhe zu erledigen. Nur waren Korrekturen nicht gestattet. War die Arbeit erledigt, wurde das Blatt umgekehrt.

II. Korrelationsmöglichkeiten.

Für die zu behandelnden Leistungen führte ich im Interesse der Kürze folgende Bezeichnungen ein: das akustische Zahlengedächtnis = az, das optische = oz, das schriftliche Rechnen bezeichnete ich durch ro und endlich das Kopfrechnen mit ra. Zwischen diesen Leistungen sind offenbar folgende 6 Korrelationsmöglichkeiten vorhanden:

1. za : ra	3. za : zo	5. ra : ro
2. za : ro	4. zo : ro	6. zo : ra

Sind diese einzelnen Leistungen beziehungsvoll oder beziehungslos? Sind etwa starkes akustisches Zahlengedächtnis und tüchtige Leistung im Kopfrechnen zusammen gegeben? Bedeutet die Übung einer Funktion zugleich eine solche der anderen? u. s. f.

III. Die Korrelationsformel.

Die Berechnung der Korrelation = r geschieht nach der Formel

$$r = \frac{\Sigma xy}{\sqrt{x^2y^2}}$$

Dazu wird dann noch der wahrscheinliche Fehler (wF) berechnet nach der Formel:

$$wF = 0{,}6745 \cdot \frac{1-r^2}{\sqrt{n(1+r^2)}}.^{1})$$

IV. Ergebnis.

Das Resultat der Korrelationsrechnung zeigt folgende Tabelle:

Korrelationsmöglichkeit	r $\frac{\Sigma xy}{\sqrt{\Sigma x^2y^2}}$	wF $0{,}6745 \cdot \frac{1-r^2}{\sqrt{n(1+r^2)}}$
za : ra	0,24	0,09
za : ro	0,18	0,09
za : zo	0,17	0,09
zo : ro	—0,06	0,10
ra : ro	0,23	0,09
zo : ra	—0,32	0,11

[1]) Auf die Ableitung der Formeln möchte ich hier nicht näher eingehen, sondern ev. auf die einschlägige Literatur verweisen. Eine sehr anschauliche Erörterung findet man in R. Schulze: Aus der Werkstatt der experimentellen Psych. u. Päd., Voigtländer, Leipzig 1909.

Vernachlässigen wir die wF-Werte, was bei deren auffälliger Konstanz mir erlaubt scheint, so läßt sich ein r-Wert, der die Beziehung zwischen dem Zahlengedächtnis überhaupt und der Rechenleistung überhaupt aufweist, am einfachsten so bestimmen, daß man einen Mittelwert berechnet, etwa so:

$$\begin{aligned} za : ra &= 0{,}24 \\ za : ro &= 0{,}18 \\ zo : ro &= -0{,}06 \\ zo : ra &= -0{,}32 \\ \hline z : r &= \frac{0{,}04}{4} = \text{nur } 0{,}01 \end{aligned}$$

Aber man sieht sofort, daß dieser Wert unhaltbar ist wegen der fundamental verschiedenen Beziehungen zwischen za zu den Rechenleistungen einerseits und zo zu denselben andererseits. Wir finden bei za : r einen Korrelationswert im Durchschnitt von + 0,21, bei zo : r dagegen von — 0,19. Bedenkt man, daß die Korrelationswerte liegen zwischen + 1 und — 1, dergestalt, daß bei + 1 die vollkommenste Parallelität, bei — 1 von vollkommenst entgegengesetzter und bei 0 von keinerlei Korrelation geredet werden kann, so wird man sagen, daß Rechenleistung und optisches Zahlengedächtnis Funktionen sind, die in sehr schwacher Korrelation stehen, wenn man sie nicht gar als nahezu beziehungslos auffassen will; doch wird man auch zugestehen müssen, daß zwischen Rechenleistung und akustischem Gedächtnis zwar erheblich höhere Korrelation besteht, doch aber nicht von sonderlich starker Parallelität die Rede sein kann.

Im besonderen sind folgende Ergebnisse zu unterstreichen:

1. Optisches Zahlengedächtnis und schriftliche Rechenleistung werden durch r = — 0,06 charakterisiert, also einen Wert, der sich um ein geringes von 0 entfernt, daß man behaupten darf: sie stehen in keinerlei Korrelation, sind beziehungslose Funktionen, was auch aus dem hohen Fehlerwert hervorgeht.

2. Eine Sonderstellung nimmt auch die Korrelation: optisches Zahlengedächtnis und Befähigung im Kopfrechnen ein; sie stehen in schwacher umgekehrter Korrelation, je größer die Leistungsfähigkeit im Kopfrechnen, desto geringer ist das Gedächtnis für optische Zahlbilder.

3. Zwischen dem akustischen Zahlengedächtnis und der Leistungsfähigkeit im Kopfrechnen besteht unter allen sechs Korrelationsmöglichkeiten die höchste Beziehung in positivem Sinne, der tüchtige Kopfrechner verfügt relativ über ein bedeutendes akustisches Zahlengedächtnis.

4. Auch die beiden Rechenfunktionen stehen zueinander in relativ hoher Korrelation; der leistungsfähige Kopfrechner leistet im allgemeinen auch im schriftlichen Rechnen Gutes und umgekehrt.

5. Überhaupt sind oft gutes optisches und gutes akustisches Zahlengedächtnis zusammen vorhanden, wenn auch nur mit dem r-Wert 0,17.

6. Akustisches Zahlengedächtnis und Leistungsfähigkeit im schriftlichen Rechnen haben einen kleineren Korrelationswert als za und ra.

7. Im allgemeinen treten die Korrelationen, wie auch aus den wF-Werten hervorgeht, nur mit geringer Deutlichkeit hervor.

V. Praktische Bedeutung.

Als allgemeines praktisches Ergebnis dürfen wir herausstellen, daß Gedächtnis für Zahlen (Ziffern) und die Rechenfähigkeit in geringer Korrelation zueinander stehen. Allerdings muß man bedenken, daß es sich um ein Allgemeinergebnis handelt, daß einer Schülerzahl von 44 Knaben einer bestimmten Altersgrenze entnommen ist und um nicht genauer spezifizierte Rechenleistungen handelt. Es bleibt somit die Möglichkeit offen, daß, zumal eine besondere Berücksichtigung der Schülertypen und auch eine Sonderwertung der einzelnen elementaren Rechenfunktionen dieses und die andern mitgeteilten Resultate in dieser oder jener Weise korrigieren könnten. Das steht jedoch augenblicklich nicht zur Verhandlung. Für die vorliegenden Bedingungen, für den Lehrer dieser Klasse, steht das Allgemeinergebnis fest. Stehen die erwähnten psychischen Funktionen nur in geringer Korrelation, so heißt das offenbar weiter: die elementaren Rechenfunktionen sind nicht in erster Linie Gedächtnisfunktionen. Zwar wird ja niemandem einfallen zu leugnen, daß sie ohne Zahlengedächtnis möglich wären — dem widerspricht ja auch die obige Rechnung — und niemand wird behaupten wollen, daß eine Übung im Rechnen dieser oder jener Art, nicht mit einem Gedächtniszuwachs verbunden ist — aber, so will mir scheinen, die Gedächtnisenergie und ihr Wachstum ist für das Gelingen guter Rechenleistungen nur in beschränktem Umfange Voraussetzung. Man wolle dazu bedenken, daß die obigen Korrelationsrechnungen vorgenommen wurden an Prüfungsergebnissen solcher Schüler, die im vierten Schuljahre standen, also in ausgiebigstem Maße in den elementaren Rechenfunktionen geübt waren. Auch das elementare Rechnen ist nicht in erster Linie verknüpft mit der Energie des Zahlengedächtnisses, sondern andere psychische Funktionen werden mit ihm in größerer, innigerer Beziehung stehen. Welche — kann die vorliegende Untersuchung nicht entscheiden.

Zifferngedächtnis und tüchtige schriftliche Rechenleistung sind beziehungslose Funktionen, jenes steht gar zum Kopfrechnen in umgekehrter Korrelation. Wir dürfen für die Praxis des Rechenunterrichts entnehmen, daß das Zifferngedächtnis für die Rechenfunktionen von ganz untergeordneter Bedeutung ist, wenigstens auf einer fortgeschrittenen Stufe der Rechenfertigkeit. Mit optischen Zahlbildern operiert beim Rechnen höchstens ein ganz geringer Bruchteil der Schüler. Es wäre interessant zu erfahren, ob Korrelationen zwischen dem Gedächtnis für die sogenannten Zahlbilder, die bei dem einführenden Rechnen Verwendung finden und den Rechenfunktionen nachweislich sind. Man müßte Untersuchungen dieser Art am besten am Schluß des ersten Schuljahres vornehmen. Man könnte so sichere Antwort auf die Frage erlangen, ob die Verwendung der Zahlbilder für die Veranschaulichung der Rechenoperationen, nicht nur der Zahlen von Wert seien. Hinsichtlich des Zifferngedächtnisses steht fest, daß es für die schriftlichen Funktionen keinerlei Wert hat. Es hätte keinen Sinn, wenn man etwa eine systematische Ausbildung des Zifferngedächtnisses vornehmen wollte, in der Hoffnung, dadurch die Rechenfertigkeit zu heben; man würde etwas Törichtes beginnen.

Ganz anders das akustische Zahlengedächtnis! Dieses und die beiden Arten des elementaren Rechnens stehen zu einander in tatsächlicher Beziehung. Beide elementaren Rechenweisen stehen wieder untereinander in relativ größerer Korrelation. Wir dürfen daraus schließen, daß ein gewisses Maß akustischen Zahlengedächtnisses nicht nur für tüchtiges Rechnen unerläßlich ist, sondern wahrscheinlich die funktionelle

Leistungshöhe durch eine Stärkung des akustischen Zahlengedächtnisses innerhalb gewisser bescheidener Grenzen steigerbar ist, ein Ergebnis, das durch die Korrelation za : ro offenbar bestätigt wird. Das akustische Zahlengedächtnis und die Leistungsfähigkeit stehen in gegenseitiger Beziehung. — Daß es auch zur schriftlichen Rechenfähigkeit, wenn gleich in geringerer Beziehung steht, erfährt man aus der jedem Lehrer bekannten Erscheinung, daß die meisten Schüler bei dem schriftlichen Rechnen das Bedürfnis haben, die Zahlen laut zu lesen und da das bei dem Massenunterricht nicht angängig ist, leise flüsternd oder stumm die Lippen zu bewegen. Sie würden das nicht tun, wenn sie nicht dadurch eine Stärkung des akustischen Zahlengedächtnisses und damit eine Förderung für ihre Rechenleistung zu erfahren hoffen. Sobald die Schüler sich weiter in ihre Arbeit vertiefen oder wenn eine Prüfungsarbeit angefertigt werden soll, fallen sie leicht wieder in das erwähnte Verfahren zurück.

Man könnte sich wundern, daß das akustische Zahlengedächtnis auch zu dem schriftlichen Rechnen in Korrelation stehen soll, da hier doch das Zahlengedächtnis kaum in Anspruch genommen werde. Man darf aber nicht vergessen, daß die Niederschrift keineswegs das Ganze der erforderlichen Gedächtnisleistung auf sich nimmt, das Zahlengedächtnis wohl überhaupt nicht in Anspruch nehme. Jede Niederschrift erfolgt am Ende einer Gedächtnisleistung, besonders aber, die einzelnen Rechenfunktionen geschehen doch mit Hilfe, wie wir nun sagen dürfen, fast ganz des akustischen Gedächtnisses. Diese Arbeit leistet die Niederschrift der Ziffern nicht, sie fixiert nur deren Ergebnisse, gewährt also Erleichterung und Stützen.

Als Generalergebnis dürfen wir herstellen: für die elementaren Rechenfunktionen kommt fast ausschließlich das akustische Zahlengedächtnis in Frage.

Das philosophische und psychologische Element in der Didaktik des mathematischen Unterrichtes.

Von Dr. Hans Keller.

Da mir fast gleichzeitig drei didaktische Werke des mathematischen Unterrichts[1]) zugingen, war ich in der Lage, an ihnen die Fortschritte zu konstatieren, die die mathematische Methodik und Didaktik seit 1886 genommen hat. Es überschreitet den Rahmen dieser Zeitschrift, alle diese Fortschritte im einzelnen darzulegen; wir müssen uns mit einer Darstellung der Hauptgesichtspunkte begnügen, um lediglich die Richtung festzustellen, in der diese Entwicklung erfolgt ist.

---

[1]) Reidt, Anleitung zum mathematischen Unterricht an höheren Schulen. 2. Aufl., revidiert und mit Anmerkungen versehen von Schotten. Berlin, G. Grote. 1906. 4 M.

Simon, Didaktik und Methodik des Rechnens und der Mathematik. 2. Aufl. München, C. H. Beck 1908. 4,50 M.

Höfler, Didaktik des mathematischen Unterrichts. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 12 M.

Wie schon gesagt, erschien Reidts Werk im Jahre 1886, hat also genau 20 Jahre bis zu einer zweiten Auflage gebraucht. Es ist dies ein beschämender Beweis für das geringe Interesse, das man bis in die neuste Zeit einer solchen Methodik und Didaktik entgegengebracht hat. Daß der neue Herausgeber dieses Buch nur revidiert und mit Anmerkungen versehen hat, habe ich ursprünglich mit vielen anderen bedauert. Nachdem wir aber in der Neuauflage von Simons und der Herausgabe von Höflers Didaktik vortreffliche „moderne" Werke erhalten haben, freue ich mich eigentlich mehr darüber, daß uns Reidts Buch in seiner ursprünglichen Gestalt erhalten ist. Denn gerade dadurch ist ein besonders eingehendes Vergleichen der „alten und neuen Zeit" — wenn ich einmal so sagen darf — möglich geworden; denn Schottens Anmerkungen lassen, wie das ja in ihrem Charakter liegt, die Richtung der Entwicklung nur ahnen.

Ohne den philosophischen oder psychologischen Problemen, an denen die Mathematik besonders reich ist, nachzugehen, stellt Reidt in behaglicher Breite den Stoff dar, den zu dieser Zeit der Mathematiker zu lehren hatte. Natürlich hat seine „Anweisung" trotzdem auch für die Gegenwart noch ihre Bedeutung, vor allem durch ihren I. Teil über den mathematischen Unterricht der höheren Schule im allgemeinen, der eine vortreffliche pädagogische Einführung darstellt. Auch des Verdienstes soll nicht vergessen sein, das sich das Werk an der allgemeinen Entwicklung von der dozierend-synthetisch-euklidischen zur heuristisch-analytisch-genetischen Methode erworben hat.

Etwa 10 Jahre später (1895) erschien Simons Didaktik und Methodik des Rechnens und der Mathematik, das ebenfalls 13 Jahre bis zu einer zweiten Auflage brauchte. Simons Werk ist ganz das Gegenteil von dem Reidts. Hinreißend und begeisternd behandelt es auch die philosophischen Probleme und gibt vor allem einen historischen Überblick über die Entwicklung des mathematischen Unterrichts. Damit deckt es zwei Hauptmängel in der Vorbildung der Mathematiklehrer auf, es fehlt an historischer und philosophisch-psychologischer Bildung. Das liegt aber zum großen Teile daran, daß wir viel zu wenig Professuren für derartige Gegenstände besitzen. Wo wird denn Geschichte der Mathematik gelesen? Wo bestehen überhaupt Professuren für Pädagogik? Wo wird den Lehramtskandidaten eine Vorlesung über allgemeine oder irgendeine spezielle Methodik und Didaktik geboten? Es ist bitter zu beklagen, daß wir hier immer noch auf Buchstudien angewiesen sind. Während der Studienzeit ist das Interesse dafür meist vorhanden und nach dem Examen ruht man sich leider, auch heute noch, gar zu oft von den Studien aus bis an sein Lebensende. Hoffen wir, daß die erhöhte Wertung, die man der Pädagogik jetzt angedeihen läßt, hierin Wandel schafft.

Wie groß das Streben ist, auch auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik Anregungen zu geben und zu verwerten, das zeigt uns gerade Simon besonders deutlich; denn mit unheimlicher Belesenheit zitiert er u. a. alle die Programmabhandlungen, die für den mathematischen Unterricht von Wichtigkeit sind.

So sollte man meinen, würden diese beiden Werke, die sich ja gewissermaßen gegenseitig ergänzen, auf diesem Gebiete genügen. Und doch meldet sich soeben noch ein dritter, Alois Höfler, mit einer „Didaktik des mathematischen Unterrichts" zum Worte. Während aber Reidt und Simon die Lehrpläne der preußischen Schulen berücksichtigen, will Höfler ganz allgemein für eine „zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an höheren Schulen" eintreten. Daß ein großer Teil dieser Reform auf philosophischem und psychologischem Gebiete liegen muß, wird die Aufnahme dieser Betrachtung in der vorliegenden Zeitschrift erklären.

Beginnen wir gleich mit dem Wichtigsten. In allen drei Werken zeigt sich übereinstimmend, daß es unsern Oberlehrern noch vielfach an Verständnis für die Bedeutung der pädagogischen Psychologie fehlt. Bisher vermochte nur der „geborene Pädagoge“ einen erfolgreichen Unterricht zu erteilen. Diese „geborenen Pädagogen“ sind aber jene, die sich auf den Standpunkt der Schüler zu stellen vermögen, die mit der psychischen Entwicklung ihrer Schüler zu rechnen verstehen. Müssen aber nun die andern dauernd zu einem Unterricht unter erschwerenden Umständen und vielleicht noch mit mangelhaftem Erfolge verurteilt bleiben? Ich glaube hierauf mit Nein antworten zu müssen. Es handelt sich nur darum, in ihnen ein Verständnis für die Seele des Schülers zu erwecken, sie auf die Psychologie des normalen und anormalen Schülers hinzuweisen. Das gilt natürlich nicht nur für Mathematiker. Das, was dem Oberlehrer vielfach fehlt, weil es im Staatsexamen so gut wie nicht verlangt wird, ist eine gründliche Durchbildung in Pädagogik und Psychologie. Zwar ist durch die Einrichtung des Seminarjahres vieles besser geworden; eine zusammenhängende Einführung in diese Gebiete kann jedoch nur auf den Universitäten erfolgen, da in den Seminaren die rein praktischen Gesichtspunkte viel zu sehr in den Vordergrund gerückt werden müssen.

Muß so ganz allgemein für unsere angehenden Oberlehrer die Forderung: Mehr Psychologie! erhoben werden, so gilt dies noch ganz besonders für die Mathematiker.

Es genügt nicht, sich die Aufgabe und Bedeutung des Unterrichts an höheren Schulen klargemacht zu haben, man muß auch wissen, wie sich hierein der Unterricht in dem betreffenden Fache einordnet. Also, der Mathematiker, um bei diesem zu bleiben, muß sich über die Aufgabe klar sein, die der mathematische Unterricht zu erfüllen hat. Diese Aufgabe faßt nun Reidt rein formallogisch, die Lösung der übrigen Aufgaben soll sich dann von selbst ergeben. Im berechtigten Gegensatz hierzu betonen Simon und Höfler die inhaltliche Bedeutung des mathematischen Unterrichts. Dann ist aber seine Stärke auf ethischem und ästhetischem Gebiete zu suchen. In den sprachlichen Fächern ist vielfach eine nur gedächtnismäßige Aneignung möglich, während es in der Mathematik auf ein Verstehen, auf ein Erkennen ankommt, oder, wie es Höfler ausdrückt: „Nicht auf das richtige Urteilen allein kommt es an, sondern auf richtig Urteilen mit Einsicht in die Richtigkeit.“ Deshalb muß „die lebendige Mathematik in den Köpfen und zwischen den Fingerspitzen und erst ganz zuletzt auf den Zungen schon unserer kleinsten Schüler etwas so Lebendiges sein, als der Fisch im Wasser.“ Es muß also der mathematische Unterricht auf anschaulicher Grundlage der psychischen Entwicklung der Schüler entsprechend aufgebaut werden.

Dazu gehört aber, daß man nicht in der ersten Stunde des propädeutischen Unterrichts mit den Definitionen der mathematischen Grundbegriffe und, nachdem diese gehörig eingepaukt sind, mit streng mathematischen Beweisen beginnt. Denn gerade auf mathematischem Gebiete läßt sich Pestalozzis Forderung, von den Elementen auszugehen, nicht ohne weiteres durchführen. Vielmehr muß, um mit Herbart zu reden, diesem „synthetischen Aufbau“ aus den Elementen eine „Analyse“ als Vorbereitung dienen. Und diese „Analyse“ ist erst eine Vorstufe für den Unterricht, wenn sie auch meist mit Hinblick auf den synthetischen Unterrichtsgang vorgenommen werden muß. So ist also die Hauptaufgabe der Propädeutik, klare Begriffe über die Elemente zu erarbeiten und zwar mit Hilfe der Anschauungen des Schülers. „Die Aufgabe, die Schüler zu der spezifisch deduktiven Methode der Mathematik allmählich heranzuziehen, ihnen schrittweis eine Vorstellung von der Notwendigkeit und Nützlichkeit des mathematischen Beweises zu

verschaffen und sie gleichzeitig mit dieser Methode vertraut zu machen“ [1]), möchte ich nicht allein dem analytischen, sondern auch einem Teile des synthetischen Unterrichts zuerkennen. Mindestens im propädeutischen Kursus wird man je nach dem Stande der Klasse völlig oder wenigstens bis ziemlich an den Schluß ohne die vielgerühmte mathematische Strenge auskommen. Namentlich, wenn man die Deckungs- und Faltungsbeweise zu Hilfe nimmt, die ja in letzter Zeit besonders ausgebildet worden sind. Mit diesem Moment der Bewegung ist die mathematische Propädeutik in gewissem Sinne eine Experimentalwissenschaft geworden, und eine solche ist ja besonders geeignet, Klarheit zu schaffen. Daher hat es auch keinen Sinn, unverstandene Sätze auswendig lernen zu lassen, vielmehr sollen diese mit Hilfe der Anschauung den Schülern völlig klar werden, erst dann lernen sie prüfen und verstehen, erst dann werden sie zur Wahrheit gegen sich selbst erzogen. Allerdings gehört dazu ein ernstes Streben, ein redliches Wollen, wie es sich besonders an der mathematischen Aufgabe entwickeln kann. Diese eignet sich besser als eine sprachliche Aufgabe, weil sie stets die Probe oder die Konstruktion ermöglicht und so die Richtigkeit der gefundenen Lösung vor Augen führt.

Ferner gehört aber dazu Klarheit und bestimmte Kürze und Schärfe des sprachlichen Ausdrucks, was besonders Reidt hervorhebt. „Sie eignet sich in ersterer Beziehung durch die logische Schärfe ihrer Gedankenentwicklungen, welche jedes Abschweifen vom kürzesten geraden Wege von sich weist und leeren Phrasen niemals Eingang gestattet“; oder, wie Simon sagt: „Die Stählung des Willens, die Gewöhnung auf geistigem Gebiete sich selbst zu vertrauen, die Strenge gegen eigne und fremde Behauptungen sind wesentliche Früchte des mathematischen Unterrichts, dem in der Erziehung der Jugend zur geistigen Mündigkeit eine führende Rolle zufällt.“

Ein anderes äußerst wichtiges erziehliches Moment liegt in der freien schöpferischen Betätigung der eigenen Geisteskräfte in der selbständigen oder für selbständig gehaltenen Lösung von Aufgaben, in der Schaffensfreude, die den Schüler dabei erfüllt. „Daher“, so folgert Simon, „muß der Aufbau der Sätze selbst, der eigentlich systematische Teil, durchaus genetisch sein, soweit es die Rücksicht auf die Zeit irgend zuläßt, und der Schwerpunkt liegt in den Aufgaben.“

„Dazu kommt, daß für den Schüler die ewigen Wahrheiten der Natur bei weitem am leichtesten in den Sätzen der Mathematik und ihren Formeln verständlich werden.“ Nirgends kommt die überlegene Bedeutung der Mathematik so zur Geltung, als bei diesen ewigen, unabänderlichen Gesetzen, bei diesen kurzen Formeln, die in wenigen Buchstaben das ganze Weltgeschehen einschließen.

Soll aber der mathematische Unterricht in allen diesen Richtungen fruchtbringend wirken, so muß auch die Vorbildung des Lehrers eine entsprechend vielseitige sein, sie darf sich nicht allein auf Pädagogik beziehen, sondern muß auch die philosophischen und psychologischen Grundlagen der Mathematik umfassen. Wir brauchen hier ja nur an die Lehre von Raum und Zeit zu erinnern, an die Ableitung und Grundlagen der Zahlen, die Bedeutung des Unendlichkeitsbegriffes usw.

Eine solche Vorbildung ist aber z. B. auch für den Rechenunterricht der höheren Schule nötig, man muß also Simons und Höflers Forderung völlig beistimmen, daß der Schüler einer höheren Schule weniger mechanisch, sondern mit mehr wirklichem Verständnis rechnen soll, daher überlasse man den Rechenunterricht dem, dem

[1]) Lietzmann, Stoff und Methode im mathematischen Unterricht der norddeutschen höheren Schulen. B. G. Teubner 1910.

er gebührt, dem Mathematiker. Beide betonen auch, daß der Rechenunterricht auf anschaulicher Grundlage erteilt werden müsse. Deshalb darf man nicht zu früh mit den abstrakten Ziffern rechnen; diese veranschaulicht man sich stets durch Kugeln, Würfel, Äpfel usw. Man muß also, kurz gesagt, zunächst von benannten Zahlen ausgehen, denn in diesen liegt Anschaulichkeit für die Schüler, und erst dann wird von jeder Benennung abstrahiert, erst dann beginnt das Denken in ausgedehntem Maße. Unsere Forderung lautet also nicht Denken und Anschauung, sondern vielmehr Anschauung und Denken auch im Rechenunterricht. Dann ergibt sich auch ein viel glatterer Übergang zur Arithmetik, die ja von aller anschaulichen Vorstellung absieht. Aber auch dabei geht man ja jetzt nicht abstrakt vor, sondern versucht, die Arithmetik auf geometrischer Grundlage mit Hilfe von Strecken und Flächen aufzubauen. Hier findet sich die erste Verbindung zwischen Algebra und Geometrie, die während des ganzen Unterrichtsganges nicht wieder aufgegeben werden sollte; denn die eine ist völlig auf die andere angewiesen, wenigstens für die Schulmathematik. Ich war deshalb sehr erfreut, als ich fand, daß auch Höfler seine Didaktik von diesem Gesichtspunkte aus aufgebaut hat. Zu einer solchen anschaulichen Darstellung vieler arithmetischer und geometrischer Sätze gehört aber auch das geometrische Zeichnen. Es muß ihm deshalb eine viel größere Bedeutung zugewiesen werden, als dies bisher geschehen. Denn einesteils dient es, wie eben erwähnt, der Anschaulichkeit, zwingt die Schüler, sich aus dem flächenhaften ein räumliches Bild herzustellen, und ist, wie wenige andere Fächer, geeignet, den Schülern eine leichtere Hand zu schaffen und sie zur Exaktheit zu erziehen. Deshalb darf ein solcher Unterricht nicht erst in den Oberklassen einsetzen, sondern derartige Übungen sind schon im propädeutischen Kursus in einfachster Form vorzunehmen und auch später nie außer Acht zu lassen.

Von diesem Gesichtspunkte aus, daß Algebra, Geometrie und geometrisches Zeichnen eng verbunden sind, ist auch die oft betonte Einführung des Funktionsbegriffs entschieden als Fortschritt zu betrachten; denn erst in ihm gewinnt der Mathematikunterricht den bildenden Wert, den wir ihm im Anfange unseres Referates zugesprochen haben.

Diese Bedeutung des Funktionsbegriffs erklärt sich dadurch, daß unsere heutige Kultur, soweit sie mathematische Bestandteile enthält, nicht ohne diesen Begriff und seine Ausgestaltung nach geometrischer und analytischer Seite auskommen kann. Er bildet also den Mittelpunkt unsres theoretisch-mathematischen Unterrichts. Damit ist aber auch die Einführung der Infinitesimalrechnung gegeben, da sie erst das volle Verständnis für den Funktionsbegriff eröffnet. Wie weit jedoch diese Infinitesimalrechnung an den höheren Schulen behandelt werden soll, darauf sei hier nicht näher eingegangen, da es jenseits der Grenzen liegt, die für dieses kurze Referat gesteckt waren. Es sollte hier lediglich dargetan werden, und dieses Ziel ist erreicht, daß wir auch von psychologisch-didaktischer Seite her auf die innere Zusammengehörigkeit des ganzen mathematischen Unterrichts hingewiesen werden und daß diese nur auf philosophischer und psychologischer Grundlage zu erreichen ist.[1]) In diesem Sinne, nicht in dem Höflers, soll auch Simons Ausspruch verstanden werden: „Die Reform des Unterrichts liegt in der starken Betonung des philosophischen und besonders des psychologischen Elements.

[1]) Einen großen Fortschritt in dieser Richtung bedeutet der neue österreichische Normallehrplan für das Gymnasium vom 20. März 1909 und der der Realschulen vom 8. April 1909.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Eine heilpädagogische Bedeutung des psychologischen Interesses. Wo psychologisches Interesse vorhanden ist, wächst das Interesse an der eigenen Person. Man wird sich selbst zum Gegenstand der Beobachtung. Es ist am naheliegendsten, sein eigenes Ich zu studieren, da man dieses Objekt immer gegenwärtig hat und auch am sichersten daran den Ablauf der seelischen Geschehnisse verfolgen kann; die Beobachtung eines fremden Bewußtseins gewährt weniger unmittelbare Einblicke in die Zusammenhänge und fordert Rückschlüsse von den Ausdruckserscheinungen auf die dahinter liegenden psychischen Vorgänge.

Der psychologisch Interessierte, der einiges Wissen von den seelischen Vorgängen hat, gewöhnt sich daran, in sich „hineinzuhorchen". Diese Gewöhnung wird leicht zur zweiten Natur. Sie hat sicherlich ihre guten Seiten, denn sie kann zur Selbsterkenntnis und zu einem Ansicharbeiten führen, aber sie wird auch oftmals die gefährliche Neigung hervorrufen, das eigene Ich allzusehr in den Vordergrund zu drängen. Der Selbstbeobachter ist sich selbst interessant.

Es ist darum schon häufig die Frage aufgeworfen worden, ob auf diese Weise nicht leicht ein krankhafter Zug ausgebildet und der Hang zur Hypochondrie großgezogen werde. Besonders für nervös Veranlagte fürchtet man in dieser Richtung eine gewisse Gefahr. Neigt doch der Nervöse an sich dazu, seine Person ängstlich zu beobachten, und dabei sind es eben durchaus nicht nur die körperlichen Funktionen, denen eine verschärfte Beachtung und Überbewertung zuteil wird, sondern es gibt auch eine nicht geringe Anzahl psychischer Hypochonder, die jedes Gefühlchen, jeden leisen Trieb, jede seelische Regung scharf unter die Lupe nehmen, um sie auf ihre normale oder anormale Beschaffenheit hin zu prüfen.

Es ist nicht zu leugnen, daß in solchen Fällen die Beschäftigung mit der Psychologie zu peinlichen Folgen führen kann. Tatsächlich tritt ja dabei eine Verstärkung der Selbstbeobachtung ein, die zwar freilich zunächst psychologische Erkenntnis zum Ziel hat, die aber doch steigernd auf jenen psychopathischen Zug zurückwirken kann. Vor sich selbst wird der Patient freilich zumeist reines psychologisches Interesse als das eigentliche Motiv seiner Selbstbeobachtung bezeichnen und sich so unter dem Deckmantel wissenschaftlicher Forschung ungestört, ohne jede Bekämpfungsversuche, seinen hypochondrischen Neigungen hingeben.

Umgekehrt aber kann das psychologische Interesse, wenn es sich nämlich in wissenschaftlicher Bahn bewegt, der Gesundung des bedauerswerten nervösen Grüblers nutzbar gemacht werden, oder es kann doch zum mindesten als ein Beruhigungsmittel für ihn dienen. Die Kenntnis der fundamentalen seelischen Bedingungen führt den Menschen dahin, zu versuchen, die Vorgänge, die er an sich selbst beobachtet, mit den allgemeinen psychologischen Gesetzen in Einklang zu bringen. Er sieht daraufhin viele der Erscheinungen, die ihn sonst wohl schreckten, nicht mehr nur an sich selbst, er nimmt sie auch an anderen wahr; er konstatiert wohl Verstärkungen, aber er ist sich klar darüber, daß es nur solche quantitative Veränderungen und nicht qualitative Abnormitäten sind, und diese Gewißheit ist ihm sicherlich eine wohltuende und seiner Gesundheit förderliche Beruhigung. Ein Beispiel soll das erläutern: Ein Nervöser ist geängstigt durch sogenanntes „inneres Reden", das ihn im Zustand der Ermüdung und Überreiztheit oft befällt; bei seinen psycholo-

gischen Studien erfährt er, daß bei allen „Vertretern des motorischen Sprachtypus das Wortdenken ein inneres Sprechen ist". „Dem Motoriker ist bei scharfem Aufpassen so zumute, als ob er das, was er denkt, deutlich mit eigener Stimme redet;" dieser auf einer bestimmten — sehr verbreiteten — Veranlagung beruhende Vorgang ist beim Nervösen, bei dem gewisse Hemmungen weniger wirksam sind, nur wesentlich verstärkt.

Mit Hilfe psychologischer Erklärungen ist es also möglich, dem Nervösen über manche seiner Beschwerden Aufklärung zu geben und oft genügt dies, seinen Zustand zu bessern. Bei der Bekämpfung von Angstgefühlen z. B. wird es häufig Erfolg haben, den Patienten über die Entstehung der Furcht, die im Vorstellungsleben ihre Wurzeln hat, zu belehren und ihn dadurch zu einer Gefühlsänderung zu bringen, daß man ihn anregt, die alten Vorstellungen zu prüfen und sie bezüglich etwaiger Überwertung zu korrigieren. Gegen viele nervöse Erscheinungen ist es leichter anzukämpfen, wenn man die Ursache erkannt hat. Es sei hier auch an gewisse Zwangsvorstellungen erinnert, denen etwas von ihrer Herrschaft genommen ist, wenn der Patient sich über die Entwicklung der hierbei vorherrschenden Idee im klaren ist. Eine Gruppe moderner Nervenärzte stützt darum ihre Behandlungsmethode zu einem nicht geringen Teil auf das Prinzip der Aufdeckung von Ursachen und Zusammenhängen in unserem Seelenleben, davon ausgehend, daß deren Herausstellung und Klärung befreiend auf den Patienten wirkt. Nebenbei bemerkt: Auch im Verkehr mit unseren Mitmenschen gibt psychologisches Verständnis manche Erleichterung, und daß das für alle Nervösen, denen aus dem Zusammenleben mit anderen oft besondere Schwierigkeiten erwachsen, viele Vorteile hat, ist nicht zu übersehen. Wenn man gelernt hat, sich selbst einigermaßen zu verstehen, bringt man seinen Mitmenschen mehr Verständnis entgegen und sieht ihr Tun und auch ihr Verhalten zu uns in anderem Lichte. Man gelangt ferner durch psychologische Studien zu der Erkenntnis, daß niemand fähig ist, einen anderen vollkommen richtig zu beurteilen, da wir nicht in der Lage sind, die Entwicklung fremder Gedankengänge zu verfolgen und aus diesen heraus das Handeln zu erklären. Umgekehrt lernt man einsehen, daß auch wir nicht von anderen restlos verstanden werden können, daß auch ihr Urteil über uns nur ein bedingtes ist, und diese Erkenntnis wird für jene Nervöse, die schwer unter ihrer seelischen Unfreiheit und Abhängigkeit zu leiden haben, etwas Beruhigendes haben.

Daß natürlich psychologisches Interesse und selbst psychologisches Wissen des Nervenkranken allein nicht genügen, um ihn zu heilen, braucht nicht betont zu werden; der Leidende bedarf der Leitung, die sich dieser Faktoren zu ihrer Unterstützung bedient. Die Beschäftigung mit den Fragen unseres Seelenlebens braucht also, richtige Führung vorausgesetzt, nicht die Neigung zur Hypochondrie zu verstärken, sie kann ihr sogar entgegenarbeiten, indem sie das Vergnügen an der Selbstbeobachtung benutzt und so das, was dem Kranken gefährlich zu werden droht, durch Umleitung fruchtbar macht. In vielen Fällen sollten Erzieher und Arzt sogar insofern prophylaktisch vorgehen, als sie ein oft erst als Folge der Krankheit bei dem Hypochonder entstehendes Interesse an den Vorgängen seiner Innenwelt von vornherein erwecken und in gesunde Bahnen leiten. Abgesehen von der Hilfe, die den Nervösen auf diese Weise aus der Beschäftigung mit der Psychologie erwachsen kann, ist auch die Bereicherung, die dem geistigen Leben dadurch geboten wird, von nicht zu unterschätzendem Wert. Durch die angestellten Beobachtungen und ihr Ver-

arbeiten und Verwerten wird der Hypochonder, wenn auch nicht von sich selbst, so doch von seinen Leiden etwas abgezogen; das neuerschlossene Interessengebiet schafft ihm eine Ablenkung, die seinen Gedanken eine heilsame Richtung gibt. Nelly Wolffheim.

Errichtung eines Instituts für experimentelle Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität in Leipzig. Mit dem Beginn des Wintersemesters 1910/11 ist das früher von Herrn Geheimrat Volkelt geleitete „Philosophisch-pädagogische Seminar" an Herrn Professor Meumann übergegangen und zugleich in erheblicher Weise erweitert worden. Das Seminar besteht jetzt aus einer theoretisch-pädagogischen und einer experimentellen Abteilung. Wer Mitglied der experimentellen Abteilung werden will, hat sich besonders bei dem Leiter zu melden, da vorläufig mit Rücksicht auf die beschränkten Mittel eine Auswahl unter den Teilnehmern geboten erscheint. Das gesamte Seminar verfügt über eine Flucht von 6 Zimmern, die seit dem 1. Oktober dieses Jahres umgebaut und teils für die Zwecke des literarischen Studiums, teils für die experimentellen Arbeiten eingerichtet sind. In zwei zusammenhängenden großen Räumen befinden sich die Arbeitstische und die recht stattliche Bibliothek, die sämtlichen Seminarmitgliedern zugänglich ist. Für die Ausführung der Experimente sind gegenwärtig 3 Zimmer mit Schränken zur Aufnahme von Apparaten, Arbeitstischen, elektrischen Leitungen und allen wesentlichen Erfordernissen für die eperimentellen Arbeiten ausgestattet worden. Das Institut hat Anschluß an die städtische elektrische Leitung und Einrichtung zum Laden von Akkumulatoren und zum Anschluß für eine Bogenlampe zu Zwecken der Projektion. Sämtliche Zimmer sind durch Leitungen verbunden, so daß auch ein getrenntes Arbeiten in mehreren Zimmern bei der gleichen Untersuchung ermöglicht wird. Der Bestand an Apparaten enthält bereits jetzt das notwendigste zur Ausführung kinderpsychologischer und experimentell pädagogischer Untersuchungen und zur Demonstration von Experimenten im Hörersaal. Der Jahresetat des Instituts ist allerdings (abgesehen von einer außerordentlichen Bewilligung) noch etwas gering im Vergleich zu der großen Zahl der Meldungen. Er beträgt vorläufig 1200 M. Dem Leiter des Instituts sind bei der Ausführung der Arbeiten behilflich als Assistent Herr Dr. Goldschmidt, als Bibliothekar Herr stud. Möckel und als Famulus und Mitarbeiter Herr Lehrer Schröbler, der zugleich an der Universität als Studiosus immatrikuliert ist. Für alle Fälle hat, wenn die Räume und Mittel des Instituts nicht ausreichen sollten, Herr Geheimrat Wundt sein benachbartes Institut für experimentelle Psychologie in liebenswürdigster Weise zur Verfügung gestellt. Die Arbeiten der experimentellen Abteilung wurden mit vier fortlaufenden Untersuchungen über psychologische und pädagogische Probleme eröffnet, zu denen in letzter Zeit noch drei weitere hinzugekommen sind. Die Zahl der Teilnehmer an dem gesamten Seminar beträgt 93, die der Teilnehmer an den experimentellen Arbeiten 21.

Das Institut wird ferner möglichst enge Beziehungen unterhalten zu dem bekannten Institut des Leipziger Lehrervereins, und es findet schon jetzt ein beständiger Austausch zwischen den beiderseitigen Arbeiten statt, der auf ein gemeinschaftliches und erfolgreiches Arbeiten hoffen läßt. Damit dürfte für die kinderpsychologischen und experimentell-pädagogischen Forschungen, in der Leipzig gegenwärtig den Vorsprung vor allen deutschen Universitätsstädten hat, ein neuer Mittelpunkt geschaffen sein.

Pädagogisch-psychologisches Institut München. Nach längeren Verhandlungen über zweckmäßige Reformen der Ausbildung und Fortbildung der Lehrer an den

Volksschulen, die gemeinsam von den Ausschüssen der Münchener Lehrerschaft, einer Reihe an pädagogischen Fragen interessierter Vertreter der Universität und der städtischen Schulbehörden gepflogen worden waren, hat der Bezirkslehrerverein München-Stadt am 10. März 1910 die Gründung eines pädagogisch-psychologischen Instituts in München beschlossen. Ausschlaggebend waren zwei Erwägungen; einmal die allgemeine Überzeugung, daß eine private Gründung das zurzeit bestmögliche Mittel sei, den Fortbildungsbestrebungen der bayrischen Lehrerschaft Zusammenfassung und Nachhaltigkeit zu geben, zum anderen die Erwägung, daß nur ein pädagogisch-psychologisches Institut der Berufsbildung des Lehrers dienstbar gemacht werden kann, während Ferienkurse, Bibliotheken, naturwissenschaftliche Sektionen usf. seiner allgemeinen Bildung zugute kommen und nur indirekt die Berufsarbeit unterstützen.

Frühling und Sommer vergingen über den Arbeiten zur Verwirklichung dieses Beschlusses, den Vorbereitungen und der Einrichtung des Instituts. Durch freiwillige Spenden, zum überwiegenden Teil aus den Reihen der Mitglieder des Bezirkslehrervereins München selbst, durch einen einmaligen namhaften Beitrag des allgemeinen bayrischen Lehrervereins wurden 13 500 M. beschafft als Fond, aus dem die nach und nach nötigen Apparate und Hilfsmittel des Instituts bestritten werden sollen. Der Bezirkslehrerverein München garantiert außerdem (in Verbindung mit dem bayrischen Lehrerverein) einen jährlichen Betriebszuschuß von 1500 M.; eine gleiche Summe wird als wahrscheinliche Jahreseinnahme des Instituts aus den Gebühren der Teilnehmer und Hospitanten in Anschlag gebracht — wie die unten folgenden Ausweise zeigen, mit Recht. Die Summe von 3000 M. erscheint zur Bestreitung der jährlichen laufenden Kosten als ausreichend, wenn die wissenschaftliche und administrativ-technische Leitung ehrenamtlich besorgt wird, — wie es hier der Fall ist — wenn weiter ein besonderer Posten für Bibliothekszwecke nicht vorgesehen zu werden braucht, weil dem Institut die mit einem selbständigen Budget arbeitende Bibliothek des Bezirksvereins zur Verfügung steht und keine Lokalmiete zu entrichten ist.

Durch das Entgegenkommen des Stadtmagistrats München wurden dem Institut aufgelassene Schulräume in der Rosentalschule mit einer Bodenfläche von insgesamt 144 qm als Arbeitsräume zur Verfügung gestellt, außerdem das Recht eingeräumt, in dem Festsaal derselben Schule — einem Auditorium mit 200 Sitzen und 150 Stehplätzen — die Vorlesungen und Kurse abzuhalten. Da sich auch Bibliothek und Lesezimmer des Bezirkslehrervereins in dem gleichen Schulgebäude befinden (auf demselben Flur wie die Arbeitsräume des Instituts) kann diese Lösung der Lokalfrage als eine sehr günstige bezeichnet werden.

Die Satzungen regeln das Verhältnis des Instituts zum Bezirkslehrerverein München, setzen die Aufgaben fest, die Rechte und Pflichten der Teilnehmer, des geschäftsführenden Kuratoriums, des wissenschaftlichen Leiters. Wer sich für ihren ganzen Inhalt interessiert, möge sich an das Institut (oder an den Bezirkslehrerverein München) um Überlassung eines Exemplars derselben wenden, unter Angabe der Zwecke, zu denen es gewünscht oder benötigt wird. Ich hebe aus ihnen nur die für die Organisation, Aufgabe und Arbeitsweise des Instituts charakteristischen Gesichtspunkte hervor. Die Gründung ist in erster Linie ein wissenschaftliches Institut, der forschenden Arbeit auf dem Gesamtgebiet der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften gewidmet, und mit denjenigen Hilfsmitteln ausgestattet, die heute für die pädagogische Forschung unentbehrlich geworden sind: mit einem psychologischen Laboratorium, mit — vorläufig freilich erst im Entstehen begriffenen — Sammlungen von Doku-

menten für die Entwicklung des Kindes, der Lehrmittel, der Schulformen, mit Anschluß an die Praxis des Schulbetriebs, insbesondere an die durch Beschluß der städtischen Kollegien seit September 1910 in der Schule an der Hohenzollernstraße eingerichtete 1. Klasse einer Versuchsschule. In zweiter Linie bietet das Institut auch Gelegenheit zur wissenschaftlichen Fortbildung auf den Gebieten der Physiologie, Psychologie, Pathologie des Kindes, der theoretischen Pädagogik mit Einschluß der allgemeinen und speziellen Didaktik, der Wertwissenschaften und Philosophie, soweit sie mit pädagogischen Problemen und Interessen zusammenhängen, endlich der Schulorganisation und Schulhygiene. Außerhalb des Rahmens des Instituts liegt ebensosehr die erste Einführung in all diese Disziplinen — sie ist als abgeschlossen vorausgesetzt — wie eine eigentliche schulmäßige Anleitung zum Unterrichten und Erziehen; abgesehen wird auch von der Pflege der Geschichte der Pädagogik und des Unterrichts- und Erziehungswesens, der sich in Bayern ohnehin eine große Organisation erfolgreich widmet.

Die wissenschaftliche Leitung des Institutes liegt in den Händen des Privatdozenten für Philosophie an der Universität München, Dr. A. Fischer; die Verwaltung ist einem Kuratorium aus Delegierten des Bezirkslehrervereins anvertraut. Zur ordentlichen Teilnahme sind Lehrer, Lehrerinnen an Volks- und Mittelschulen, Lehrerbildner, Studierende der Hochschulen und solche akademisch gebildete Männer und Frauen befähigt, die aus Berufsinteressen oder Neigung ein Spezialstudium der Pädagogik treiben wollen, z. B. Geistliche, Kinderärzte, Privatlehrer. Als außerordentliche Mitglieder können sich an einzelnen Veranstaltungen auch andere Stände und Kategorien beteiligen — mit Zustimmung des jeweils in Frage kommenden Dozenten und des wissenschaftlichen Leiters. Alle Befugnisse und Pflichten der Organe und Teilnehmer des Instituts sind durch eine Geschäftsordnung geregelt. —

Am 29. Oktober 1910 hat das Institut seine Tätigkeit begonnen. Eine Reihe von Arbeiten sind im Gang, namentlich Untersuchungen aus dem Gebiet der Übungspsychologie (M. Deppisch), des Sprachverständnisses (E. Beyer), der kindlichen Willensentwicklung und der psychologischen Grundlagen des Arbeitsunterrichts (J. Knöbl.) Vorlesungen werden abgehalten vom Leiter des Instituts über Kinderpsychologie, von Prof. Pfänder über Erziehungsziele, von Prof. Rehm über die humanistischen Fächer der Volksschule im Betrieb der Mittelschule, von Dr. E. Weber über die Behandlung der Dichtung in der Schule, und von R. Fischer über die Methode des elementaren Physikunterrichts. Die Beteiligung an diesen Kursen, die in den Abendstunden zwischen 6—8 Uhr stattfinden, ist eine große. Für das laufende Semester sind 382 Teilnehmer eingezeichnet. Apparate und Demonstrationsmittel werden nur angeschafft, wenn und soweit sie zu Vorlesungen und Arbeiten nötig sind. Den Grundstock der Sammlungen bilden die instruktive Lehrmittelsammlung des Seminardirektors Heigenmooser, die vom Institut erworben werden konnte, und die namentlich für die deutschen Schulverhältnisse des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts charakteristisches Material enthält, große Kollektionen von Kinderzeichnungen und Kinderplastiken, meist Klassenarbeiten aus den letzten Jahren der Münchener Volksschulen, Maschinenmodelle und physikalische Apparate, die im Unterricht hergestellt worden sind, und eine größere Anzahl von sog. freien Aufsätzen. Mit besonderem Nachdruck wird die Sammlung der Lehrmittel für die Hilfsschulen, für die Unterweisung der Schwachbegabten und Zurückgebliebenen in Angriff genommen.

Die Bewegung, welche durch das Vorgehen des Leipziger Lehrervereins eingeleitet worden ist, hat in diesem Jahre nicht nur in München Boden gewonnen, eine ähnliche Gründung entstand in Berlin[1]); es ist zu hoffen, daß weitere Großstädte den Gedanken aufgreifen und, der speziellen Lage der jeweiligen Verhältnisse und Bedürfnisse angepaßt, realisieren mögen. Denn mehr noch als unser Schulwesen sind unsere Anschauungen über Kind und Lehrer, Sinn und Mittel der Erziehung, Zeit, Ausdehnung, Art der Unterweisung in Umwandlung begriffen. Und private Institute werden in dieser Zeit der Neubegründung der pädagogischen Wissenschaft eine immer größere Rolle spielen als Stätten der über die Kräfte des Einzelnen hinausgehenden Forschung, der Verbreitung und Propaganda, der Kritik und Bewährung pädagogischer Neuerungen. Es wäre deshalb durchaus wünschenswert, wenn die schon bestehenden Institute zu einer engeren Arbeitsgemeinschaft miteinander in Fühlung träten. Die lokalen Aufgaben derselben, ihre freie Selbstverwaltung würden dadurch kaum beeinträchtigt werden, die Resultate ihrer Arbeit kämen anderen rascher zugute, es könnten Arbeiten, die für die gesamte deutsche Schule Wichtigkeit besitzen, nach gemeinsamen Plänen in Angriff genommen werden, zumal in dieses Kartell auch einige schon bestehende andere Institute passen würden, die, ohne sich pädagogische zu nennen, doch an Fragen interessiert sind und auf Gebieten arbeiten, die zu pädagogischen Nutzanwendungen geradezu herausfordern. Vielleicht wäre dieses Kartell als eine Untergruppe im Rahmen des allgemeinen deutschen „Bundes für Schulreform" denkbar; der § 2c der Satzungen desselben scheint dies zu ermöglichen.

Möge dieser Bericht dem Institut in München Freunde werben und die Anregung zu einem Zusammenschluß der bestehenden privaten pädagogischen Arbeitstätten innerhalb des „Bundes für Schulreform" von denjenigen in Erwägung gezogen werden, die mittelbar oder unmittelbar daran beteiligt sind!

München. Alois Fischer.

Psychologischer Informationskursus in Breslau. Die von mehreren Zeitschriften voreilig verbreitete Nachricht, daß der Lehrerverein in Breslau die Gründung eines Institutes für pädagogische Forschung plane, trifft nicht zu. Es fehlen dort für eine solche Einrichtung, wie sie unter nicht unbedeutendem Kostenaufwande und unter Ausnützung besonders günstiger Verhältnisse in Leipzig und München unterhalten werden, die notwendigen Voraussetzungen. Wohl aber gedenkt der Breslauer Lehrerverein nach den uns zugegangenen Mitteilungen eine Arbeitsgemeinschaft für Untersuchungen zu begründen, die auch ohne ein kostspieliges Instrumentarium in exakter Weise durchführbar sind. Um nun vorerst die Verfügung über eine Reihe gut geschulter Mitarbeiter zu gewinnen, ist in diesem Wintersemester ein psychologischer Vorbereitungskursus im Gange, dessen Leitung der bekannte Breslauer Psychologe William Stern übernommen hat. Dieser Kursus soll in theoretischen Erörterungen und in praktischen Übungen einen Einblick in die modernen Forschungsmethoden und einen Überblick über die bis jetzt vorliegenden bedeutsameren Ergebnisse gewähren. Zu den Themen, die eine eingehendere Behandlung erfahren werden, zählen die Intelligenzprüfungen, die Gedächtnisuntersuchungen und das freie Darstellen. Der Kursus ist auf 16 Doppelstunden berechnet; seine Teilnehmerzahl wurde, um

[1]) Über eine verwandte Bewegung unter der Breslauer Lehrerschaft wird in der folgenden Mitteilung berichtet.

eine gründliche Ausbildung zu gewährleisten, beschränkt. Der starke Andrang aber dürfte eine Wiederholung nötig machen. Erfreulich ist insbesondere das starke Interesse der jüngeren Lehrerschaft an dem Unternehmen. Sch.

Die Begründung einer religionspsychologischen Arbeitsgemeinschaft[1]) ist das greifbare Ergebnis einer Versammlung, in der sich am 26. u. 27. September d. J. eine Reihe von Vertretern und Freunden der Religionspsychologie in Nürnberg vereinigt hatten. Die Tätigkeit wird, wie die Übersicht der geplanten Untersuchungen zeigt, einige bedeutungsvolle Beziehungen auch zur pädagogischen Psychologie haben.

Die Arbeitsgemeinschaft erstrebt die Sammlung, Prüfung, Ordnung und Verarbeitung der psychischen Erscheinungen, die in das Gebiet der Religion fallen. Unerläßliche Bedingung — so wurde in dem Referate und der Diskussion der Tagung betont — ist ein Verständigung über die Arbeitsweise. Um einer voreiligen Verallgemeinerung vorzubeugen, bedarf es vorerst der Beschaffung eines möglichst umfangreichen empirischen Materials, wobei die Sammler sich nur auf Tatsachen, die ihnen persönlich zugänglich sind, beschränken sollen und wobei die Auffindung nicht allein dem günstigen Zufall überlassen bleiben darf, sondern auch auf dem planmäßigen Wege des wissenschaftlichen Suchens, wie beispielsweise durch Befragung, geschehen muß. Auszugehen hat die kollektive Arbeit, wenn sie nicht zu Enttäuschungen führen soll, von den einfachsten und zugänglichen Phänomenen des religiösen Lebens.

In einer dreifachen Richtung will die Arbeitsgemeinschaft ihre Tätigkeit beginnen. Erstlich gedenkt sie an eine Auswertung der autobiographischen Literatur für ihr Gebiet. Als Fragen, für die dabei schriftstellerische Bekundungen zu sammeln sind, werden angegeben: Wie stellt sich die erste religiöse Regung im Kindesalter dar? Welche Rolle spielt der erste Religionsunterricht? Welche Wirkung auf das religiöse Leben übten Krankheitszeiten? Welche religiöse Bedeutung hatten Beobachtungen an eigenen Kindern? — Ferner will man durch „die indirekte Fragenmethode“ umfangreiche Ermittelungen über das Verhalten der Kinder beim Gewitter und über die Pflege des häuslichen Gebetes anstellen. Abgelehnt wird dabei die Veranstaltung einer Umfrage nach der anfechtbaren Art der amerikanischen Psychologen. Man fordert an Stelle der Verteilung von Fragebogen an die auszufragenden Personen vielmehr eine gelegentliche, unauffällige Erkundigung durch den Sammler, der für die Form der auszuübenden Befragung eine ausführliche Instruktion erhält. — Endlich beabsichtigt man die Erprobung der Untersuchungsverfahren der exakten Psychologie für religionspsychologische Forschungen. So kommt die von der experimentellen Ästhetik ausgebildete Wahlmethode in Anwendung bei der Versuchsforderung, unter genauer Begründung einige beliebte und unbeliebte Gesangbuchslieder anzugeben, und das bei der Analysierung der Denkvorgänge eingeschlagene Verfahren ist es, wenn den Versuchspersonen eine Reihe von religiösen Sätzen vorgelesen wird, die mit motiviertem Urteil anzuerkennen oder abzulehnen sind.

Der Ausschuß der religionspsychologischen Arbeitsgemeinschaft setzt sich zusammen aus Universitätsprofessor Dr. Niebergall-Heidelberg, Lic. theol. Lehmann-Jena, Oberlehrer Dr. Wauer-Plauen i. V., Pfarrer Stählin-Egloffstein. Sch.

Ein pädologisches Museum ist von der rührigen Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung in die Wege geleitet worden. Diese Gründung in

[1]) Vergl. den ausführlichen Bericht in der Zeitschrift für Religionspsychologie. Bd. 4, Heft 7.

nationalem Rahmen soll eine doppelte Aufgabe, eine theoretische und praktische, erfüllen. Erstlich will man durch die Sammlungen, die ein getreues Bild des ungarischen Kinderlebens bieten werden, der Psychologie, Pädagogik, Ethnographie und Kunstgeschichte ein wissenschaftlich einwandfreies und sorgsam gruppiertes Material für jugendkundliche Forschungen darbieten. Sodann aber beabsichtigt man, durch das Museum weite Kreise auf die Lebensbedingungen, unter denen die ungarische Jugend heranwächst, aufmerksam zu machen, und glaubt, daß dadurch ein wirksamer Antrieb gewonnen werde, der Nation durch erhöhte Pflege und Ausbildung der zukünftigen Staatsbürger wirtschaftlich und kulturell aufzuhelfen. Diese zweite Bedeutung kommt auch darin zum Ausdruck, daß die Gründung dem Ungarischen Sozialmuseum in Budapest eingefügt wird.

Die Organisation ist dreigliedrig gedacht. Eine erste Abteilung gilt dem Kinderstudium. Hier sollen Tatbestände, die kennzeichnend für die Äußerungen und Beeinflussungen wie für die Struktur und Entwicklung des ungarischen Kindes sind, in statistischer oder anschaulicher Form zur Darstellung gebracht werden. Es gehören unter anderem hierher freie Kinderzeichnungen und Handarbeiten. Die zweite Abteilung — recht bezeichnend für die Lage der ungarischen Volksbildung — wird die Erzeugnisse der instinktiven manuellen Betätigung von Analphabeten — wie etwa Schnitzereien — aufstellen, sofern sie nur eine pädologische Auswertung erwarten lassen. Man glaubt auf diese Weise für den Parallelismus zwischen ontogenetischer und phylogenetischer Entwicklung bedeutungsvolle Belege und Aufschlüsse zu erhalten und erwartet auch eine Unterstützung der ethnographischen Studien über die Anfänge der Kunst. In der dritten Abteilung endlich soll unter dem pädagogischen Gesichtspunkte gesammelt und geordnet werden. Hier finden beispielsweise solche Reihen von Zeichnungen Raum, die der Herausbildung moderner Methoden für den Zeichenunterricht dienlich sein könnten, ferner solche Spielzeuge, die für die Schul- oder Hauserziehung anwendbar sind, ebenso dann alle Hilfsmittel für die körperliche Fürsorge für das heranwachsende Geschlecht.

Ohne zu der geplanten Form der Durchführung[1]) vom wissenschaftlichen Standpunkte aus Stellung zu nehmen, darf man wohl sagen, daß der Gedanke eines pädologischen Museums aller Beachtung wert ist. Sch.

Die Statistische Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins arbeitet seit dem 1. Januar 1909 nach einem umfassend entworfenen Organisationsplane und hat sich in dieser kurzen Zeit zu einer nicht mehr entbehrlichen Arbeitsstätte für die statistische Behandlung schulpädagogischer Fragen entwickelt. Zur Durchführung der ihr gestellten Aufgaben steht ihr vom Deutschen Lehrerverein ein jährlicher Beitrag von 3000 M. zur Verfügung.

Ihre Tätigkeit hat sich bisher vornehmlich auf Schulpolitik und Schulverwaltung erstreckt, doch finden sich darunter auch Arbeiten, die eine nähere oder entferntere Beziehung zu zentralen Fragen des Unterrichts und der Erziehung haben und wohl auch für die Forschungen der pädagogischen Psychologie und experimentellen Pädagogik wertvolles Material darbieten, wie etwa die sorgfältigen Erhebungen über die

[1]) Weitere Auskunft ist zu erhalten aus dem 4. Fragebogen der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung: Organisation des Pädologischen Museums und Vorschriften für die Stoffsammlung, herausgegeben von Ladislaus Nagy und Karl Ballai. Budapest 1910.

Schulpflicht in den deutschen Bundesstaaten, die Ferien an den höheren Anstalten und den Volksschulen, die Veranstaltungen zur Jugendfürsorge.

Die Ergebnisse der statistischen Aufnahmen und Bearbeitungen werden veröffentlicht teils in der Schriftenreihe des St. Z., teils in der Statistischen Beilage zur Pädag. Zeitung. Hervorgehoben sei das 1. Heft der Publikationen (Leipzig, J. Klinkhardt), das über „die Schulaufsicht und Schulleistung in den deutschen Staaten" eine nahezu vollständige und höchst zuverlässige Darstellung bietet.

Mit besonderer Sorgfalt sammelt die St. Z. auch beachtenswerte Artikel aus der gesamten Tagespresse und den pädagogischen Zeitschriften. Sie erhält von einem Nachrichtenbureau jährlich rund 250 Sendungen mit Zeitungsausschnitten und liest regelmäßig 39 verschiedene Schul- und Lehrerzeitungen. Außerdem ist sie abonniert auf die Vierteljahrshefte der Statistik des Deutschen Reiches, die Zeitschrift des Preuß. Stat. Landesamts, das Reichsarbeitsblatt, Conrads Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, das Deutsche Stat. Zentralblatt, das Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung und die stenogr. Berichte des Landtages. Die Durchsicht und Registrierung der Eingänge erfordert einen außerordentlichen Zeitaufwand. Weiter wird noch an der Vervollständigung eines Archivs für wertvolle schulstatistische Werke gearbeitet, dessen Katalog die Stat. Beilage abdrucken soll.

Benutzt wird die St. Z. in immer steigendem Maße von Lehrervereinen, Parlamentariern, Hochschullehrern und Schriftstellern. Auf Anfragen gibt sie stets bereitwillig Auskunft. So wurden im Jahre 1909 nicht weniger als 197 Fragestellern — darunter solchen aus Österreich, Dänemark, Schweden, Holland, Belgien, England und Amerika — ausführliche statistische Nachweisungen zur Verfügung gestellt. Die eingegangenen Dankschreiben bringen zum Ausdruck, daß die auf die Beantwortung verwandte, oft schwierige und langwierige Nachforschung von einem Nutzen gewesen ist, „den Fernerstehende gar nicht ahnen". Sch.

Die schulärztliche Fürsorge für das Sehvermögen ist in Düsseldorf in folgender Weise organisiert worden: 1. Sämtliche Schulkinder werden im Laufe des ersten Tertials jedes Schuljahres von den Lehrern und Lehrerinnen auf ihre Sehfähigkeit hin geprüft. 2. Für alle die Kinder, deren Sehfähigkeit soweit herabgesetzt ist, daß sie Nr. 4 der Sehprobetafeln auf fünf Meter Entfernung nicht sicher erkennen (drei Viertel der Sehschärfe), wird ein Bogen nach einem Muster angelegt. Nach der Prüfung werden diese Bogen durch Vermittlung des Rektors der Augenklinik bei den städtischen Krankenanstalten übersandt. 3. Die auf dem Bogen genannten Kinder sind von der Augenklinik spezialärztlich zu untersuchen, um festzustellen, welche Ursache der Störung zugrunde liegt und was zu veranlassen ist. 4. Nach Erledigung der Untersuchung und Eintragung ihres Ergebnisses und der angeordneten Maßnahmen werden die Bogen von der Augenklinik dem Rektor zurückgesandt. 5. Der Rektor bringt entweder selbst oder je nach Lage des Falles durch Vermittlung der städtischen Schulverwaltung die spezialärztlichen Vorschläge nach Möglichkeit zur Durchführung und trägt das Ergebnis in die Bogen ein. 6. Der Bogen begleitet die betreffenden Kinder durch die ganze Schulzeit. 7. Kinder, bei denen eine irgendwie wesentliche Sehschwäche festgestellt wird, werden genauer spezialärztlich untersucht und behandelt. (Ztschr. f. Schulgesundheitspflege 1910 Nr. 11.) Sch.

Die Verbreitung des Mannheimer Schulsystems wird ersichtlich aus nachfolgender Zusammenstellung, in der die Orte mit umfänglicheren Einrichtungen für

schwächer befähigte und unregelmäßig fortgeschrittene Schüler gesperrt gedruckt sind.

I. Abschlußklassen: Coburg, Darmstadt, Erfurt, Hamburg (Waisenhaus), Karlsruhe i. B., Lauscha, Ludwigshafen a. Rh., Malstatt-Burbach, München, St. Johann, Sulzbach, Werdau, Worms, Zwickau.

II. Förderklassen (Nebenklassen, B-Klassen) als organischer Unterbau für Abschlußklassen: Auerbach i. V., Basel, Bonn, Braunsdorf, Bruchsal, Brüssel, Charlottenburg, Chemnitz, Crimmitschau, Elberfeld, Freiberg i. S., Freiburg i. B., Glauchau, Göttingen, Großröhrsdorf, Harburg a. E., Kamenz, Kopenhagen, Leipzig, Mainz, Mannheim, Mülhausen i. E., Ölsnitz i. V., Pforzheim, Plauen i. V., St. Gallen, Wien, Zittau. (Statistische Beilage zur Päd. Zeitg. Okt. 1910.) Sch.

Die Vertretung der pädagogischen Psychologie und der experimentellen Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Wintersemester 1910/11 erweist aufs neue die Berechtigung der Klage über eine unzureichende Pflege der pädagogischen Forschung an den Universitäten. Immerhin darf ein merklicher Fortschritt nicht verkannt werden. Insbesondere nehmen sich in dankenswerter Weise jüngere Dozenten der wissenschaftlichen Pädagogik an. Nachstehende Übersicht ist aus dem Vorlesungsverzeichnisse, im amtlichen Auftrage herausgegeben von der Redaktion der „Hochschulnachrichten", ausgezogen.

Berlin: Frischeisen-Köhler, Psychologische Grundlagen der Erziehung. (1 Std.) — Rupp, Experimentelle Pädagogik. (2 Std.) — [Münsterberg, Angewandte Psychologie. (4 Std.)] Bonn: —. Breslau: Stern, Psychologie des Jugendalters und Pädagogik. (4 Std.) Übungen zur Psychologie des Jugendalters im psychologischen Seminar. (2 Std.) Erlangen: —. Freiburg i. B.: Cohn, Psychologische Pädagogik. (2 Std.) Gießen: Messer, Einführung in die experimentelle Pädagogik. (1 Std.) Seminar: Pädagogisch-psychologische Übungen. (2 Std.) Göttingen: —. Greifswald: —. Halle: —. Heidelberg: —. Jena: —. Kiel: —. Königsberg: Ach, Einführung in die Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik. (2 Std.) Leipzig: Meumann, Psychologisch-pädagogisches Seminar. (5 Std.) — Experimentelle Pädagogik. (4 Std.) Barth, Pädagogische Probleme der Gegenwart. (1 Std.) Brahn, Kinderpsychologie (in seminaristischer Behandlung). ($1^1/_2$ Std.) Marburg: —. München: —. Münster: —. Rostock: —. Straßburg: —. Tübingen: Deuchler, Psychologische Pädagogik. (3 Std.) Im Seminar: Die Lehre vom Gedächtnis. ($2 \times 1^1/_2$ Std.) Würzburg: Peters, Übungen zur experimentellen Pädagogik. (2 Std.) Städtische Handelshochschule zu Cöln: Aschaffenburg, Psychologie des Kindesalters. (1 Std.) Königlich technische Hochschule zu Hannover: Lessing, Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik. (1 Std.)

Anhangsweise sei noch auf Österreich und die Schweiz hingewiesen. Prag: Toischer, Methoden und Ergebnisse der experimentellen Pädagogik. (1 Std.) Wien: Höfler, Die Grundlagen der Erziehungs- und Unterrichtslehre in Psychologie, Logik und Ethik. (4 Std.) — Jerusalem, Psychologie mit besonderer Rücksicht auf die Aufgaben der Erziehung. (4 Std.) Bern: Dürr, Pädagogik, Wertlehre und Analyse der Erziehung. (2 Std.) Systematische Pädagogik auf psychologischen Grundlagen. (2 Std.) Leclère, La Psychologie de l'intelligence et son application à la Pédagogie morale. (1 Std.) Sch.

Notizen. 1. Eine heilpädagogische Auskunftsstelle für alle Anfragen, die sich auf die Organisation, die Literatur und das Lehrmittelwesen der Hilfsschule,

der Heilerziehungsanstalten, der Blinden- und Taubstummeninstitute beziehen, hat der Herausgeber der „Lehrmittelwarte für heilpädagogische Schulen und Anstalten", Fr. Frenzel-Stolp, in Verbindung mit dem Verlag von Scheffer in Leipzig begründet.

2. Die Zentralstelle des Bundes für Schulreform — Hamburg, Fuhlentwiete 34 — bittet um kurze Mitteilungen über Zweck, Verlauf und Ergebnis von praktischen Versuchen im Elementarunterricht, über die in der pädagogischen Literatur noch keine Berichte vorliegen.

3. Der erste internationale Kongreß für Pädologie (Congrès internationaux de Pédologie, Hygiène, Anthropométrie, Physiologie, Psychologie — normale et anormale —, Pédagogie, Sociologie infantile, Pédotechnie, Psychologie animale) wird nach dem gegenwärtigen Stand der Verhandlungen im August oder September 1911 in Belgien stattfinden. Auskünfte sind zu erhalten von Dr. O. Decroly, Directeur d'Institut pédagogique privé, 1, rue Vossegac, Uctle-Bruxelles, ferner von Melle le Dr. J. Joteyko, Chef des travaux au Laboratoire de Psychologie de l'Université Libre, 35, Avenue Paul de Jaer, St. Gilles-Bruxelles und von Mr. Th. Daumers, Directeur d'Ecole, Président de la Société pédagogique, 11, Place Anneessens, Bruxelles.

4. Eine „internationale Zeitschrift für die Philosophie der Kultur" ist begründet worden in dem „Logos", unter Mitwirkung hervorragender Gelehrter herausgegeben von Georg Mehlis. Dieses vielversprechende Organ, das in Vierteljahrsheften (Preis 3 M.) bei J. C. B. Mohr in Tübingen erscheint, will eine philosophische Durchdringung der verschiedensten Kulturgebiete, insbesondere der Wissenschaft, der Kunst, des sozial-ethischen, des rechtlichen, staatlichen, nationalen Lebens, der Religion usf. pflegen. Es gilt ihr, „die ganze Fülle der in der Kultur vorhandenen und treibenden Motive in das philosophische Bewußtsein zu heben". International gedenkt sie in dem Sinne zu sein, daß sie sowohl „gegenwärtiges Verständnis der verschiedenen Völker untereinander als auch Einsicht in den Eigenwert jeder nationalen Kultur" anstrebt. Neben der deutschen Ausgabe erscheint vorläufig nur noch eine russische, doch ist für absehbare Zeit die Gründung weiterer nationaler Redaktionen geplant. Anfragen sind zu richten an den geschäftsführenden Redakteur der deutschen Logosausgabe: Privatdozent Dr. phil. Georg Mehlis, Freiburg i. B. Sch.

Literaturbericht

Dr. Gertrud Bäumer, Die soziale Idee in den Weltanschauungen des 19. Jahrhunderts. Grundzüge der modernen Sozialphilosophie. Heilbronn 1910. Verlag von E. Salzer. 373 S.

Der Pädagogik wird das Ziel durch die Ethik gesetzt. Diese aber ringt in der Gegenwart besonders mit dem Problem Individuum und Gesellschaft. Während viele im Individualismus schwimmen und in Gefahr sind, in ihm zu ertrinken, fordern andere, auf die Solidarität aller Menschen hinweisend, das Aufgehen des Einzelnen in der Gesellschaft. Da für die Pädagogik dies Problem von tiefgehender Bedeutung ist, worauf die Verfasserin des vorliegenden Buches selbst gelegentlich hinweist, verdient ihr Werk eine Würdigung auch in dieser Zeitschrift; denn für die Beantwortung der Frage, ob Individual- oder Sozialpädagogik, enthält es viel wertvolles Material, nicht als ob die Verf. eigene Vorschläge machte, sondern weil sie in geschichtlicher Orientierung auf die führenden Geister der Vergangenheit und

ihre Denkarbeit hinweist, die uns Richtlinien für die Lösung jener Frage vorgezeichnet haben. Welche Fülle von Stoff in dem Buche verarbeitet ist, mag ein gedrängter Überblick über den Inhalt zeigen.

Der von den deutschen Klassikern begründete und von ihnen in verschiedener Nüancierung verkündigte humane Individualismus ging in der Romantik, deren positive Kräfte am reinsten und tiefsten in Schleiermacher zum Ausdruck kommen, seiner Auflösung entgegen und wurde von Nietzsche, dem Geistesverwandten der Romantiker, auf die Spitze getrieben und bis zur letzten Konsequenz gesteigert. Huldigten der Benthamismus und das Manchestertum einem ausgesprochenen naturalistischen Individualismus, der am schroffsten in H. Spencer in Gegensatz trat zum Sozialismus, so waren sich Hegel, Comte und Mill bei allen Differenzen im einzelnen darin einig, daß das Individuum nur ein Durchgangspunkt für das Leben der Gattung sei, nachdem schon vorher die deutsche Philosophie mit ihren sozialethischen Imperativen, die, von Kant aufgestellt, von Fichte zu praktischen wirtschaftlichen und politischen Forderungen ausgeprägt worden waren, die Einseitigkeit des Individualismus überwunden hatte. Unter dem überwältigenden Eindrucke der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse erhob sich gegen Hegels abstrakte Philosophie auf sozialem Gebiete der ökonomische Materialismus. Gegenüber den Gefahren des nationalökonomischen Individualismus, wie sie in der liberalen Wirtschaftspolitik sich zeigten, traten Carlyle und Ruskin, denen sich Rich. Wagner zugesellte, für eine innere Sozialreform ein, und der an Kant und Fichte anknüpfende Neuidealismus wendet sich gegen das wissenschaftlich zwar erledigte, aber die Durchschnittsethik noch beherrschende Manchestertum. Die Gestaltung der wirtschaftlichen Zustände moralischen Prinzipien zu unterwerfen, ist in Deutschland der Verein für Sozialpolitik bestrebt. Auch die christliche Ethik hat zu dieser Frage nicht geschwiegen. Tolstoi, den sozialen Tatsachen der Gegenwart sich entgegenstellend, nähert sich dem mönchischen Kulturnihilismus; in der römisch-katholischen Kirche, die im Individualismus schlechthin den Grund aller modernen sozialen Übel erkennt, tritt er in eine den jeweiligen Verhältnissen leicht anzupassende Verbindung mit dem Sozialismus; die evangelische Kirche ist seit Wicherns Auftreten auf die Sozialisierung der christlichen Ethik bedacht.

In anschaulicher, meist leicht verständlicher Darstellung behandelt die Verf. die Geschichte der sozialen Idee, reiches Quellenmaterial gründlich verarbeitend. Indem sie von den Grundgedanken der Philosophen ausgeht, setzt sie deren Ideen über das soziale Problem zu dem Ganzen ihrer Welt- und Lebensanschauung in Beziehung. Nur hätte sie sich bisweilen in der Schilderung der philosophischen Grundlage kürzer fassen können, wie sie auch sonst gelegentlich in ihrer Neigung zur Mitteilung von Wissensstoff sich mehr Selbstbeschränkung hätte auferlegen können, um nicht das an sich schon notwendigerweise mit Einzelheiten stark belastete Buch mit Unnötigem zu überlasten. Treffend weist sie auf die Beziehungen der Philosophen zu früheren Denkern hin und unterläßt nicht, die Phasen der Entwicklung zu schildern, die sie durchlebt haben, in feinen psychologischen Bemerkungen ihr Denken und praktisches Verhalten erklärend. Die persönliche Stellungnahme der Verf. beruht auf klarer, besonnener Überlegung. Nur hätte sie zuletzt, die hier und da verstreuten Bemerkungen zusammenfassend, zeigen sollen, was sich aus der Geschichte der sozialen Idee im 19. Jahrhundert für ihre Gestaltung in der Gegenwart ergibt; wenigstens läßt der Untertitel des Buchs eine solche systematische Verarbeitung der aus der Geschichte gewonnenen Ergebnisse erwarten.

Lic. Paul Krüger.

Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Herausgegeben unter Mitwirkung hervorragender Fachleute von Dr. phil. Th. Heller-Wien, Dr. jur. Fr. Schiller-Breslau und Dr. med. M. Taube-Leipzig. In 10 Lieferungen zu je 3 M. Lex. 8°. 1. Lieferung: Abhärtung bis Berufswahl. Leipzig 1910. Verlag von Wilh. Engelmann. (Vollständig in 2 Bd. geb. 33 M.)

Neben dem starken sozialen Zuge unserer Zeit ist es nicht zuletzt der psychologischen und pädagogischen, der anthropologischen und soziologischen Forschung zu danken, daß vom Ausgange des 19. Jahrhunderts an die Fürsorge für die not-

leidende und gefährdete Jugend sich zu einem recht weit ausgreifenden und teilweise gut organisierten Betätigungsgebiete der Gesellschaft entwickelt hat, und es steht zu hoffen, daß der fortschreitende Ausbau, sei es durch weitere Gesetzesbestimmungen oder durch neue Veranstaltungen, rüstig und sicher vorwärts geht, wenn auch fernerhin die theoretische Untersuchung und die praktische Ausübung die engste Fühlung behalten. Das enzyklopädische Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge wird diese notwendige wechselseitige Orientierung zwischen Theorie und Praxis kräftig unterstützen können und muß umsomehr als verdienstvoll bezeichnet werden, da das Gebiet trotz seiner kurzen Entwicklungsgeschichte bereits einen Umfang und eine Mannigfaltigkeit der Tatbestände und Probleme erreicht hat, die vom Einzelnen nur noch schwer zu überschauen sind.

Hinter dem bedeutsamen Werke steht ein auserlesener Stab von Mitarbeitern aus den mannigfachen Ständen und Berufen, die in privater Liebestätigkeit, im öffentlichen Amte und als Vertreter der Wissenschaft forschend oder praktisch ausübend sich an der Pflege der schutzbedürftigen Jugend betätigen. Die Artikel orientieren knapp und übersichtlich über das Wesentliche des jeweiligen Schlagwortes; sie sind zumeist scharf und durchsichtig gegliedert, enthalten reichlich Verweise auf ergänzende Teile innerhalb des Buches, sind durchsetzt mit viel statistischen Angaben und bringen durchgängig am Ende eine Zusammenstellung der zugehörigen Literatur, die bei dem Mangel systematischer Werke zum größten Teile in kleineren Schriften und Zeitschriftenaufsätzen zerstreut vorliegt. Mit zahlreichen Darstellungen ist insbesondere Th. Heller vertreten. Als bemerkenswertere Abschnitte seien, um gleichzeitig die verschiedenen Stoffrichtungen des Werkes erkennen zu lassen und einige der bekannteren Mitarbeiter namhaft zu machen, aus den längeren Artikeln u. a. hervorgehoben: Alkoholismus (Kassowitz), Amerika (Th. Heller), sexuelle Aufklärung (Altschul), Armenpflege (Jordan), Auge (O. Schwarz), Aussage der Kinder (W. Stern), Bäder (L. Burgerstein), Erbliche Belastung (H. Voigt).

Das Handbuch ist ein wertvolles Hilfsmittel nicht bloß für die unmittelbar an der Kinderfürsorge interessierten Kreise, sondern auch für alle Erzieher und für die gesamte Lehrerschaft. Denn die Hauserziehung und die Bildungsarbeit an niederen wie höheren Schulen bringen nur zu häufig Berührung mit anormalen, bresthaften, gefährdeten und verwahrlosten Kindern und verlangen die genauere Kenntnis dieser Erscheinungen und die Ergreifung besonderer Maßnahmen, über die aber die gegenwärtig verfügbaren pädagogischen Enzyklopädien nur höchst dürftige Auskunft geben.

Otto Scheibner.

Buchner, Martin, Die Entwicklung der Gemütsbewegungen im ersten Lebensjahre. Heft 60 der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Verlag Herm. Beyer und Söhne, Langensalza. 1909. 19 S. und 4 Tafeln. 0.50 M.

Das Schriftchen bietet einen Auszug aus dem Tagebuch, das der Verfasser und seine Frau über ihren Knaben geführt haben. Es stellt systematisch und chronologisch zusammen, was die Eltern als Äußerungen des erwachenden Gefühlslebens deuteten und was sich so unter die Abschnitte „Unlustgefühle — Lustgefühle — Überraschung, Erstaunen, Neugierde — Furcht — Zorn — Ästhetische Elementargefühle — Zuneigung und Mitgefühl“ ordnen ließ. Hinzugefügt ist eine Reihe sehr guter photographischer Reproduktionen, auf denen bemerkenswertere Äußerungen des Kindes festgehalten sind.

Es fehlt in der kinderpsychologischen Literatur nicht an derartigen Aufzeichnungen; sie haben zumeist aber nur, weil den Beobachtern die psychologische Schulung mangelte, keinen anderen als feuilletonistischen Wert. Der vorliegenden Arbeit dagegen darf eine wissenschaftliche Bedeutung nicht aberkannt werden. Die Art, wie die aufgezeichneten Äußerungen des kindlichen Seelenlebens erfaßt und beschrieben worden sind, ist fast durchgängig sehr geschickt, gewissenhaft und umfassend; sie zeugt von einer ernsten psychologischen Einstellung und vermag für weitere statistische Sammlungen auf diesem Gebiete manchen Fingerzeig zur Technik der Beobachtung zu geben. Indessen ist bei der Verarbeitung des Erfahrungsmaterials nicht überall die notwendige Vorsicht gewahrt. Wenn die Deutung der mimischen und pantomimischen Bewegungen sowie der Lautäußerungen durchweg

nach der „Analogie der Erwachsenen“ erfolgt, so entsteht eben der schon oft gerügte Hauptfehler tier- und kinderpsychologischer Untersuchungen, daß komplexe Bewußtseinsinhalte, die auf dieser Stufe der Entwicklung noch ausgeschlossen sind, in die wirklichen, viel einfacheren Tatbestände hineingedeutet werden.

Otto Scheibner.

A. Cramer, Pubertät und Schule. Schriften des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Heft 4. Leipzig 1910. B. G. Teubner.

Der bekannte Psychiater in Göttingen hielt im Oktober 1909 in Berlin bei Gelegenheit der Sitzung des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht den Vortrag, der hier als das 4. Heft der Schriften des Ausschusses erschienen ist.

Er beginnt mit den Worten: „Die Pubertät ist eine der wichtigsten Etappen im menschlichen Leben; sie ist so wichtig, daß sie sogar rein empirisch zu einer Zeit gesetzgeberisch berücksichtigt wurde, als man noch keine genaue Kenntnis von diesen gesamten Vorgängen hatte. Erst etwa seit 10—15 Jahren hat man sich mit der Frage der Pubertät auch wissenschaftlich genauer beschäftigt. Die Resultate, welche dabei zutage getreten sind, sind so wichtig, daß sie Berücksichtigung auch in der Schule finden müssen. Zu diesem Zweck erscheint es erforderlich, daß die Lehrer und Erzieher mit diesen Verhältnissen genauer — soweit das einem Laien möglich ist — bekannt gemacht werden“.

Hierauf versucht der Verfasser ein Gesamtbild der Pubertätsperiode zu geben, indem er die anatomischen Verhältnisse des jugendlichen Körpers, die Physiologie und die Psychologie während dieses wichtigen Lebensalters und endlich die psychopathischen Zustände behandelt, die für diese Lebenszeit charakteristisch sind, worauf dann einige Folgerungen aus allen diesen Überlegungen für die Schule gezogen werden.

Von den anatomischen Angaben wollen wir hier nur erwähnen, daß die Entwicklung des Gehirns während der Pubertätszeit zu einem gewissen Abschluß kommt, indem die letzte Entwicklung der feineren Elemente des Gehirns und insbesondere der Gehirnrinde vor sich geht. Das wird namentlich gefolgert aus den Untersuchungen von Kaes in Hamburg. „In der Hirnrinde nehmen die Fasern immer mehr an Dichtigkeit zu, auch was die tangentialen Fasern betrifft, je weiter die geistige Entwicklung fortschreitet“. Allerdings hat derselbe Autor gezeigt, daß mit der Vollendung der Pubertät, d. h. mit dem Beginn des 3. Lebensjahrzehntes die Gehirnentwicklung noch nicht ganz abgeschlossen ist, sondern daß der Faserreichtum noch weiter zunehmen kann. Und ebenso machen die Ganglienzellen später noch eine gewisse Entwicklung durch. Da dies im allgemeinen auch dem Gang der geistigen Entwicklung entspricht und da eine Störung der Zellen des Gehirns in ihrer Entwicklung geistige Störungen mit sich bringt, so nimmt der Verfasser an, „daß zwischen der Entwicklung des Gehirns und speziell der Hirnrinde und der geistigen Entwicklung eine absolute Parallelität besteht.“

Zu beachten ist für den Pädagogen, daß dieses Zeitalter ferner nicht notwendig mit besonderen Störungen in der Entwicklung verbunden ist, daß aber immerhin gerade in diesen Jahren namentlich bei raschem Wachsen anämische Zustände und ihre Folgeerscheinungen sich geltend machen.

Aus der Physiologie der Pubertät erwähnt der Verfasser, daß das Gehirn mit Abschluß dieser Periode „allmählich die Fähigkeit erlangt je nach seiner Veranlagung auf Grund selbständiger Überlegung zu handeln, so daß das Individuum befähigt erscheint, eigene Urteile zu bilden, sich erforderlichenfalls zu beherrschen und sich ohne Führung im Leben zu behaupten“, womit natürlich eine merkwürdige Verwechslung physiologischer und psychologischer Gesichtspunkte eingeführt wird.

Wichtiger ist für uns die psychologische Seite der Pubertät. Aus dieser sei hervorgehoben, daß nach der Ansicht des Verfassers das Gehirn und damit das Bewußtsein hauptsächlich mit dem Erwerb „komplizierter Mechanismen“ in Anspruch genommen ist: „um das selbständige Vorstellungsvermögen, dessen anatomische Grundlage in feineren histologischen Verhältnissen und nicht in großen Massen-

zunahmen des Gehirns zu suchen ist", auszubilden. Im Unterschied davon nimmt das Gehirn während der vorausgehenden Lebensperiode mehr an Gewicht und Umfang, als an feinerer Ausbildung seiner Organe zu.

Hierauf charakterisiert der Verfasser die Eigenschaften des Kindes und zeigt, wie sie allmählich in der Pubertätszeit in die Eigenschaften des erwachsenen Menschen übergehen, so daß wir gewissermaßen in den kritischen Jahren dieser Periode die Züge des Kindes und des Erwachsenen miteinander vermischt sehen. Schon dadurch kennzeichnet sich diese Periode als eine eigentümlich labile, als die eigentliche Bildungsperiode des Menschen, in der der noch unreife Geist und Charakter zuerst beginnt, die Eigentümlichkeiten anzunehmen, die später den erwachsenen Menschen kennzeichnen werden. Eben deshalb ist diese Periode zugleich so wichtig für den Erzieher, sie ist die eigentliche Bildungsperiode des Menschen.

Hierbei sind allerdings dem Verfasser manche psychologische Unrichtigkeiten untergelaufen. So behauptet er z. B., daß Kinder im allgemeinen leicht auswendig lernen, „aber es haftet nicht lange". Wir wissen nun mit Sicherheit, daß genau das Umgekehrte richtig ist. Wenigstens gilt von der Zeit nach dem 10. bis 11. Lebensjahr, daß die Kinder schwerer auswendig lernen als der Erwachsene, aber das Gelernte unter gleichen Bedingungen bedeutend länger behalten, eine Erscheinung, die ebenso sehr durch die Erfahrungen des täglichen Lebens wie durch das exakte Experiment beglaubigt wird.

Sehr gut ist die sodann folgende Charakteristik des Übergangs zum Alter des Erwachsenen. Sie kennzeichnet sich auch in geistiger Hinsicht als eine besonders kritische Periode, es sind die Flegeljahre des Jünglings und das Backfischalter des Mädchens. Sehr wichtig ist ferner die Beobachtung, daß in dieser Zeit auch die Anlage zur Abnormität sich zu zeigen pflegt; bei sehr vielen Verbrechern treten jetzt die ersten kriminellen Handlungen auf, und Cramer selbst hat gefunden, daß bei den Fürsorgezöglingen „eigentlich ohne Ausnahme die Kriminalität mit der Pubertät beginnt". Natürlich rechnet der Verfasser auch sehr wohl mit dem Umstande, daß das zum Teil durch äußere Ereignisse bedingt ist, wie z. B. durch die Entlassung aus der Schule. Aber die Regelmäßigkeit, mit der diese Erscheinungen eintreten, nötigen uns, sie im wesentlichen als Entwicklungsvorgänge zu betrachten. Auch die Geisteskrankheiten reichen mit ihren Wurzeln häufig in die Zeit der Pubertät. Der Verfasser schließt diesen Abschnitt seines Vortrages mit den Worten: „Nach alledem ist das Zeitalter der Entwicklungsjahre der Pubertät schon unter normalen Verhältnissen ein außerordentlich kritisches. Gerade die Zeit, in der kindliche Eigenschaften sich mit solchen des Erwachsenen mischen und mengen, ist die gefährlichste, sie reicht etwa vom 14. bis 16. und 17. Lebensjahr. Wir haben also schon unter normalen Verhältnissen in der Pubertät einen außerordentlich labilen Zustand".

Da ist es nun leicht begreiflich, daß dieses Lebensalter noch viel kritischer und schwieriger wird, wenn die Pubertät durch irgendwelche psychopathischen Erscheinungen kompliziert wird. Der Verfasser bespricht nun eine Anzahl solcher charakteristischer psychopathischer Vorgänge, die in diesem Lebensalter aufzutreten pflegen. Wenn es sich dabei um ausgesprochenen Schwachsinn handelt, so wird man sich entschließen müssen, solche Individuen aus den oberen Klassen der höheren Lehranstalten zu entfernen. Ferner zeigen sich nicht selten degenerative Zustände schon in dieser Lebenszeit; sie sind natürlich im allgemeinen nicht so hoffnungslos wie der eigentliche Schwachsinn, doch bereiten die mit ihnen behafteten Jugendlichen der Erziehung besondere Schwierigkeit. Cramer weist namentlich darauf hin, daß bei der großen Menge der Schülerselbstmorde die degenerative Veranlagung die Hauptrolle spielt, und wenn hinzukommt, daß die Umgebung, in der solche Kinder aufwachsen, dafür günstig ist, so liegt die Möglichkeit des Selbstmordes außerordentlich nahe. Da nun die Hauptursache für die Erscheinung des Schülerselbstmordes in einer degenerativen Veranlagung und ihrem Zusammenwirken mit einem schädlichen Milieu liegt (unter welchem der Verfasser die ungünstigen Einflüsse der Großstadt noch besonders hervorhebt), so ist Cramer in Übereinstimmung mit Eulenburg der Ansicht, daß es ganz verkehrt ist, der Schule eine übergroße Schuld an

dieser traurigen Erscheinung beizumessen.[1]) Andere Kennzeichen pathologischer Natur sind auffallende Neigung zur Zerstreutheit, ferner anämische Zustände und Anzeichen von vorzeitiger Hysterie. Für alle solche Fälle empfiehlt der Verfasser rechtzeitige Prüfung des Zustandes, teils durch Intelligenzprüfung, teils durch die ärztliche Untersuchung, und eine entsprechende pädagogische Behandlung der Kinder, insbesondere Erleichterungen beim Unterricht, Dispens von den Stunden, welche nicht unbedingt erforderlich sind, eine gewisse Rücksichtnahme in der Schulstunde selbst, Aufenthalt im Hochgebirge u. dergl., wobei besonders zu beachten ist, daß der Unterricht womöglich keine vollständige Unterbrechung erleidet, damit die Neigung zum Verbummeln, die in diesen Jahren namentlich bei Individuen männlichen Geschlechts auftritt, sich nicht festsetzt.

Zuletzt behandelt Cramer noch die Frage, wie sich die Schule zu diesen Erscheinungen stellen soll? Hier stellt er zunächst den allgemeinen Grundsatz auf, die Schule sei nicht für Kranke und psychopathische Individuen da, sondern für Normale. Infolgedessen darf vor allen Dingen die Schuldisziplin in keiner Weise darunter leiden, daß auf krankhafte oder in ihrer Entwicklung zurückgebliebene Individuen Rücksicht genommen wird. Wohl aber ist es besonders wichtig, daß die Schulmänner „immer mehr mit der Klinik der Pubertät bekannt werden". Wenn der einzelne Lehrer die Kennzeichen aller jener Störungen kennt, zu denen diese Lebenszeit Veranlassung gibt, so kann er sich auch mehr mit den individuellen Eigenschaften der einzelnen Schüler beschäftigen und die psycho-pathischen Individuen wenigstens in der persönlichen Behandlung berücksichtigen. Deshalb schlägt Cramer weiter vor, daß bei den Fortbildungskursen der Lehrer und Lehrerinnen an den Universitäten Vorträge über diese kritische Zeit des Lebens gehalten werden.

Man wird dem Verfasser großen Dank dafür wissen müssen, daß er selbst durch seinen Vortrag zur Verbreitung unsrer Kenntnis dieses kritischen Lebensalters einen wertvollen Beitrag geliefert hat. Ernst Meumann.

Gudden, Hans, Prof. Dr. med., Die Behandlung der jugendlichen Verbrecher in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Hoen'sche Buchhandlung, Nürnberg. 1.10 M.

Gudden hat das Wirken der Jugendgerichtshöfe und des Reformatorysystems am Ort studiert und schildert in sachlich orientierender Weise den Gang der Verhandlung und die sich daran schließende Zeit der Erziehung. Denn Amerika will seine Jugendlichen nicht strafen, sondern zu braven, tüchtigen, brauchbaren Menschen erziehen. Deshalb studiert man ihre Psyche und sucht keimende gute Anlagen zu entfalten, sodaß die früheren Verbrecher jetzt willig und gern auf Unehrlichkeiten verzichten.

Zur Einführung in das Gebiet der Behandlung jugendlicher Krimineller ist Guddens Buch zu empfehlen. Gustav Major.

Dr. Rich. Strelli und Eug. Olbert, Das Benediktinerstift St. Paul in Kärnten. (Festschrift zur Jahrhundertfeier.) Freiburg i. B. 1910. Herdersche Verlagsbuchhandlung. 196 S.

Die Geschichte des Benediktinerstifts St. Paul in Kärnten von 1809—1909 liefert weniger durch die Registrierung der Personalien seiner Lehrer, auf welche die Verfasser besonderen Wert gelegt haben, als vielmehr durch die Darstellung der inneren Umwandlungen, die im Laufe des Jahrhunderts erfolgt sind, einen interessanten Beitrag zur Kenntnis des österreichischen Schulwesens im verflossenen Säkulum. Lic. Paul Krüger.

---

[1]) Vergl. Eulenburg, Über Schülerselbstmorde. München medizinische Wochenschrift 1907.

Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart.

Von Aloys Fischer.

Die gegenwärtige Lage der Pädagogik ist in jüngster Zeit wiederholt diskutiert worden, bei verschiedenen Anlässen, unter wechselnden Gesichtspunkten. Vorwiegend handelte es sich um ihre äußere Situation, ihre Anerkennung als einer echten Wissenschaft, ihre Vertretung im Lehrkörper der Hochschulen, um die Hilfsmittel ihres Betriebs, die Statistik der Lehrer und Studierenden, ihre Entwicklung im Ausland. Bei den Zusammenstößen der internationalen Reformbewegung auf dem Gebiet von Schule, Unterricht und Erziehung mit gewissen historischen Richtungen der Pädagogik, mehr noch mit den festgewurzelten Überzeugungen einflußreicher Laienkreise — zu denen man vielfach auch Behörden und gesetzgebende Körperschaften rechnen muß — wurden auch tiefer dringende Erörterungen über die innere Lage der Pädagogik laut, wurde die Bearbeitung neuer Fragen gefordert. Allein auch dieser Kampf der pädagogischen Tat mit der pädagogischen Theorie drängte oft genug nur Nebensachen und Äußerlichkeiten in den Vordergrund, und das Kunterbunt der verlangten bezw. versuchten Reformen beweist am besten, daß Reformer wie Reformgegner, Fachleute wie Laien über der Parteinahme für das Detail den Überblick über das Ganze der Erziehung, den Einblick in die Relativität der Einzelheit eingebüßt haben.

Wer durch Beruf oder persönliches Interesse in der Förderung der pädagogischen Wissenschaft und in der Verbreitung pädagogischer Aufklärung eine Pflicht und Aufgabe erblickt, dem liegt die Besinnung auf die innere Lage und gegenwärtige Verfassung der Pädagogik nahe, ein prüfender Überblick über die wissenschaftlichen Bestrebungen, welche heute unter dem Namen Pädagogik umlaufen. Äußere Anlässe, wie die Ausbreitung eines allgemeinen Bundes für Schulreform, die Errichtung pädagogischer Laboratorien und Versuchsschulen, sind eine rechtfertigende Gelegenheit zu programmatischer Stellungnahme, die in stetem Kontakt mit dem eigentlichen Sinn von Pädagogik nicht davor zurückschreckt, sich zu Aufgaben und Richtungen zu bekennen, denen die allgemeine Anerkennung noch versagt wird, und sich von Problemstellungen abzukehren, die ihre Beliebtheit mehr der Gunst der Mode als ihrer wissenschaftlichen oder praktischen Ergiebigkeit verdanken. Ohne jemanden von seiner Arbeitsrichtung bekehren zu wollen, glaube ich doch jedem nützen zu können, wenn ich seine Aufmerksamkeit auf die innere Lage der Pädagogik in der Gegenwart lenke unter dem dreifachen Gesichtspunkt ihrer Vorteile und Nachteile für den Ausbau der pädagogischen Wissenschaft, für die Organisation

unseres öffentlichen Schulwesens, für die Anleitung und berufliche Förderung des einzelnen praktischen Pädagogen.

Im Brennpunkt der Beliebtheit und des Interesses steht heute das anthropologische und psychologische Studium des Kindes. Genau genommen konzentriert sich diese Bevorzugung freilich nur auf zwei Hauptabschnitte der jugendlichen Entwicklung, auf die erste Kindheit und das schulpflichtige Alter, und es erfreut sich von den zahlreichen durch Grundeinstellung und Methode unterschiedenen Richtungen der psychologischen Forschung eines unbedingten und beherrschenden Ansehens nur die im Anschluß an die Praxis der Kinderärzte und Physiologen großgewordene experimentelle Psychologie des Kindes, die manchmal geradezu mit Pädagogik als Wissenschaft identifiziert wird. Wer sollte auch leugnen, daß die Kenntnis der körperlichen und seelischen Beschaffenheit und der Entwicklung des Kindes, des einzelnen, des Durchschnitts, der Abweichungen ins Übernormale und Abnorme, wegeweisend ist für die Behandlung desselben, für die Grundlagen der Schulorganisation, für das didaktische Verfahren und die erziehende Beeinflussung? Wir gewiß nicht, die wir mitarbeiten wollen, immer mehr Licht über diese Tatsachengebiete zu gewinnen und zu verbreiten. Um so mehr müssen wir dann aber darauf bedacht sein, von modischen Einseitigkeiten und Übertreibungen frei zu bleiben, niemals die prinzipielle Wahrheit zu vergessen, daß die Wissenschaft vom Kinde nicht selbst schon Pädagogik ist, nicht die Blickkraft für andere Forderungen und Probleme uns blenden zu lassen. Die sicherlich große Bedeutung der Kinderpsychologie wird selbst erst klar, wenn ihre heute oft alles verschlingenden Ansprüche überwunden sind, die vielfache Ergebnislosigkeit der Arbeit und der Mangel an konstruktiven, auf das Wesentliche gehenden pädagogischen Grundgedanken als Folge der Unklarheit und Ungleichheit im jetzigen Betrieb der pädagogischen Studien erkannt wird.

Zunächst gestehen wir ein, daß der Betrieb der Psychologie Mängel hat, sich in einem Stadium der Stagnation befindet. Wir wollen die Notwendigkeit und den Wert immer wieder mit verfeinerten Methoden erneuerter Untersuchungen über die Sinnesfunktionen und Sinnesdefekte, die Vorstellungsbildung und den Vorstellungsschatz, das Gedächtnis, die spontanen Arbeitsmethoden, die Prozesse der Übung und Ermüdung der Kinder nicht in Abrede stellen. Es ist wichtig, unsere Kenntnis der psychophysischen Differenzen zwischen den Kindern auszubauen und sichere Mittel zur Diagnostik der Begabungsart und des Befähigungsgrades zu entdecken, damit die alte Forderung eines individualisierenden Unterrichts und der jüngere Ruf nach psychologischer Gruppierung der Schüler einmal in Wahrheit betätigt werden können. Aber wir halten doch die bisher vernachlässigte Erforschung der höheren Formen und komplexen Tatbestände des Seelenlebens für weit dringlicher, und wollen, statt gegebene Problemstellungen immer mehr ins Detail zu führen, lieber neue in Angriff nehmen. Liegt ja doch die Ursache ihrer Vernachlässigung nicht in der Unkenntnis ihrer Bedeutung, sondern in einem methodischen Vorurteil, in der überschätzenden Vorliebe für naturwissenschaftlich orientierte Begriffsbildung. Das allerdings ist wahr: je wichtiger ein psychologisches Problem ist, desto

weniger ist es dem Experiment zugänglich. Aber ist es nicht töricht, die Vorgänge des Verständnisses und der Gedankenbildung, das Gefühlsleben in seinen komplizierteren Erscheinungen und seiner Ausgestaltung zum Wertbewußtsein und Wertwillen, die Charakterdispositionen und das Problem der Individualität liegen zu lassen, nur weil sie einer — auf dem Gebiete der Naturwissenschaft allerdings erfolggekrönten — Methode nicht zugänglich sind? Als ob Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit erst mit dem Experiment anfinge! Wir, die wir im Experiment weder eine Wissenschaft noch eine selbständige Methode, sondern ein methodisches Hilfsmittel aller Erfahrungswissenschaften erblicken, sind wohl dagegen gesichert, uns den Problemkreis so verengern zu lassen, daß nur relativ periphere, dafür aber einer mathematisch und experimentell exakten Behandlung fähige Fragen als legitime Probleme der Psychologie übrig bleiben. Wir haben auch keinen Grund, vor der Erforschung der reiferen Jugendjahre Halt zu machen, wie heute vielfach üblich ist. Sollten auch die Schulen, die praktischen Pädagogen, nicht das gleiche brennende Interesse an einer Psychologie des Jünglings haben wie an derjenigen des jüngeren Kindes — obschon mir das im Hinblick auf Fortbildungs-, Fach- und Mittelschulen, auf das Lehrlingswesen, die Jugendkriminalität und andere Tatsachen zweifelhaft erscheint — so muß das theoretische Interesse an dieser für die Körperentwicklung, Berufswahl, Charakterbildung entscheidenden Zeit uns zu ihrem Studium veranlassen. Beinahe jede Biographie bezeugt uns, daß die guten und schlechten Eigenschaften des Erwachsenen, sein Glück und seine Lebensleistung, der Stil seiner Führung durch zahlreiche Fäden mit den reiferen Jugendjahren zusammenhängen, während wir schon auf die Ausnahmegestalten der Menschheit rekurrieren müssen, wenn wir eindeutige Kontinuität der Entwicklung schon von der ersten Kindheit an sollen konstatieren können. Wenn wir uns im Interesse der Pädagogik dem Studium und der Erforschung der psychischen Entwicklung widmen, so wollen wir es unbefangen tun, frei von der suggestiven Wirkung, die der moderne Primat der Naturwissenschaften und der mit schallender Stimme verkündete Erfolg der experimentellen Methodik ausüben, mit der Absicht größter Vollständigkeit und eindringender Vertiefung gerade in die komplexen Tatbestände und höheren Vorgänge des jugendlichen Innenlebens. Wir teilen die Meinung nicht, daß, was in der Psychologie nicht experimentell bearbeitet werden kann, eo ipso nicht wissenschaftlich bearbeitet werde. Und wenn Forscher anderen Bekenntnisses eine solche Behandlung als doch zu endgültiger Feststellung unfähig verwerfen und verhöhnen, so geben wir ihnen zu bedenken, daß die größere geistige Genügsamkeit auf ihrer Seite ist, daß sich Eines nicht für alle schicke, und daß, selbst wenn sie Recht hätten, doch die Wagenden es sind, die der Wissenschaft den größten Dienst erweisen, indem sie neue Fragen durch ihre Arbeit experimentfähig und experimentreif machen, nicht die Wartenden, welche überhaupt zu grübeln aufhören, sobald sie keinen Apparat mehr anwenden können.

Für die wissenschaftliche Pädagogik ist auch uns die Psychologie des Kindes von großer Wichtigkeit, aber wir wollen weder die Überschätzung

des Experimentes in der Kinderpsychologie noch die damit zusammenhängende Verengerung des Problemkreises mitmachen; wir glauben, daß eine deskriptive, auf die psychischen Phänomene unmittelbar gerichtete Betrachtung auch in der Kinderpsychologie — wie überhaupt in der Psychologie — die grundlegende Aufgabe bildet, die mitfühlende konkrete Beobachtung des ganzen lebendigen Kindes uns mehr lehrt als die künstliche Abstraktion und Isolation beschränkter Einzelvorgänge, und daß ein intuitives Verständnis der wirklichen, immer komplexen Vorgänge wichtiger ist als eine wohlformulierte Kenntnis der von der Wissenschaft herausanalysierten Elemente. Es gilt in der Psychologie mit einer Selbsterkenntnis Ernst zu machen, die mehr mit moralischer Gewissenserforschung gemein hat als die übliche Aufzählung des Bewußtseinsinventars, in Wesenstiefen hinabzusteigen, die man sich gern verbirgt, die uns das Gedränge der oberflächlicheren Erlebnisse verschleiert, die der Gefahr ehrlicher Selbsttäuschung ausgesetzt sind. Und es gilt, den dabei auftauchenden Problemen in ihren Anfängen nachzusinnen, die Möglichkeiten, die in einem Menschen stecken, von ihrer Grundlegung an zu verfolgen.

Noch gefährlicher als die Einseitigkeiten des Psychologiebetriebs ist die schlecht verhehlte Neigung, die Pädagogik mit Physiologie, Psychologie und Pathologie des Kindes zu identifizieren, Pädagogik in Jugendkunde restlos aufgehen zu lassen. So kraß wie ich den Fehler hier bezeichne, wird er freilich wohl selten gemacht; aber in manchen Kreisen, namentlich solcher, die nicht selbst als Lehrer und Erzieher arbeiten, jedoch viel und selbständig über die Probleme der Jugendbildung und Jugendwohlfahrt nachdenken, ist die Meinung nicht selten, daß der Pädagoge ja wohl allerlei Fähigkeiten nicht wissenschaftlicher Natur braucht, Takt, Talent, Routine im Umgang mit Kindern, das Prestige einer autoritativen Persönlichkeit, Kenntnis der Zuchtmittel, daß die Pädagogik als System auch die Erfahrungen der Erzieher benützt — aber diese Dinge scheinen weniger wesentlich, unexakt, vor allem außerwissenschaftlich. Was an der Pädagogik das Wissenschaftliche ausmache, komme aus Physiologie, Psychologie, Pathologie; wissenschaftliche Pädagogik sei gleichbedeutend mit Wissenschaft vom Kind.

Man könnte eine solche aus der Zeitstimmung entsprungene Verkennung der Pädagogik ruhig in sich selbst zergehen lassen, wenn die Mode in diesem Fall nicht zu ernstlicher Gefahr zu werden drohte. Prüfen wir also, was die Jugendkunde für das System der Pädagogik und für die Berufsarbeit des praktischen Pädagogen nicht leisten kann; eine solche Überlegung wird ernüchtern, herabstimmen, aber sicherlich auch imstande sein, uns ein weites Feld von Aufgaben neben den jugendkundlichen zu zeigen, und zwar, ich möchte sagen, die eigentlich pädagogischen. Wenn heute zahlreiche Kräfte an der Arbeit sind, das Problem der Schulbank, des Wandschmucks, der Heizung und Lüftung unserer Schulräume, der Lineatur und Lettern unserer Hefte und Bücher zu lösen, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß uns allmählich die Mittel wichtiger werden als die Zwecke, die Nebenumstände und Begleiterscheinungen wichtiger als die Mittel. Und wenn in der pädagogischen Literatur die

gelehrten, mit großem Apparat gearbeiteten anthropologischen und psychologischen Untersuchungen absolut überwiegen, so wird dieser Eindruck noch verstärkt. Und doch ist es so fraglos wahr, daß es banal klingt: das Studium des Kindes und seine Erziehung sind zweierlei. Man würde in anderen Zeiten eine eingehende Exemplifikation und Beweisführung als überflüssig betrachten dürfen, heute nicht mehr, wo wir beobachten, daß man mehr und mehr in einem Kursus für anthropologische und psychologische Messung eine Anleitung zum Lehren und Erziehen erblickt. So wertvoll, so wichtig die Psychologie für die ganze Grundlegung des Unterrichts- und Erziehungswesens ist, so gewiß es keinem Lehrer schadet, vom Kinde zu wissen, was irgend bekannt und gesichert ist, so notwendig dem Lehrer geschulte Fähigkeit ist, Kinder zu beobachten, zu verstehen, sich in ihre Individualität einzufühlen — man muß trotzdem mit aller Schärfe betonen: die Einstellung des Lehrers als solchen ist nicht die des Beobachters, Experimentators, wissenschaftlichen Forschers, sondern die eines handelnden, auf einen lebendigen und der Gegenwirkung fähigen Stoff wirkenden Menschen, verwandt, nicht identisch, mit derjenigen des Künstlers, der im Hinblick auf ein Ziel, im allgemeinen nach einem Plan, oft auch unter der Inspiration des Augenblicks gestaltet. Die Absicht des praktischen Pädagogen ist nicht: wie messe ich die Sinnesleistung, die Intelligenz, den Willensbereich eines Kindes? sondern: wie erziehe ich die Sinne, das Denken, den Willen? Der Psychologe studiert, wie die verschiedenen, heute zum Erbgut der Menschheit gehörigen Erziehungsmaßnahmen, wie neue didaktische und pädagogische Maßnahmen auf die verschiedenen Kinder wirken, der Pädagoge dagegen wendet sie an. Für den Psychologen ist das kränkliche, zurückgebliebene, dumme, moralisch verdächtige, böse Kind genau so wichtig, wertvoll, interessant, ebenso eine Tatsache, wie das normale, gutentwickelte, moralisch gesunde; für den Pädagogen aber bedeuten diese Typen ebenso viele grundverschiedene Aufgaben, Angriffspunkte für fördernde, redressierende, bessernde Arbeit; die Fehler, Schwächen des normalen Kindes werden vom Psychologen hingenommen, konstatiert, erklärt, vom Pädagogen bekämpft, negiert. Die Stimmung des Psychologen seinem Forschungsobjekt gegenüber ist Objektivität, Sachlichkeit, Gleichgültigkeit gegen Wert und Unwert, wissenschaftliche Neugierde, während den praktischen Pädagogen Liebe zum Kind, Begeisterung für die Ziele, denen es zugeführt werden soll, als tiefere Motive beschwingen müssen, um ihn zur Hingabe an seinen Beruf, zum Dienst an den Menschen und an ihrer Zukunft zu befähigen. Man mag über die Stellung des Lehrers zur Psychologie urteilen wie man will, eines ist sicher, daß das praktische Lehren und Erziehen und die theoretische Erforschung des Kindes zweierlei Dinge sind, und daß man durch eine langjährige Beschäftigung mit Psychologie zunächst psychologisch arbeiten lernt, nicht aber lehren und erziehen. Das eigene Studium der Psychologie ist als solches keine Anleitung zum Erziehen, denn die praktische Pädagogik ist eben beides, eine Kunst und eine Technik; und nur soweit sie gewissenhafte Ausübung einer Technik ist, ist sie lernbar, ist sie angewandte Wissenschaft; soweit für Erziehung und Unterweisung das unmittelbar wirkende Vorbild der Erzieherpersön-

lichkeit, ihre Erfahrung und ihr Takt, ihre geistige Versatilität und Anpassungsfähigkeit, und ein von Einfällen sprudelndes Ingenium notwendig sind, versagt alle wissenschaftliche Instruktion und bleibt die mühsam besonnene Nutzanwendung aus theoretischen Sätzen ein kläglicher, meistens wirkungsloser Notbehelf. Der praktische Pädagoge bedarf, auch wenn er gründlich Psychologie studiert hat, der Erfindungsgabe, durch welche er mit den Ergebnissen der Wissenschaft übereinstimmende Maßnahmen und Hilfsmittel, einen ganzen innerlich geschlossenen Lehrgang erst schafft; für ihn ist es damit nicht getan, daß er weiß, man müsse dem Kinde nach seiner psychischen Eigenart gerecht werden, er muß es können, es tun.

Sowenig das Studium der Jugendkunde schon Übung im Unterrichten und Erziehen ist, so wenig ist das System derselben zugleich schon ein System der Pädagogik. Seit Jahrhunderten sammelt sich ein Schatz von Erziehungstatsachen an, von Weisen und Wegen, auf das sich entwickelnde Kind planmäßig einzuwirken; die großen Pädagogen haben besonders ausgiebig dazu beigesteuert. Grundgedanken über das Ganze der Erziehung und ihren Zweck — wie z. B. Erziehung als Entwicklung der produktiven Kräfte im Kind, als Ausbildung desselben zu einer runden Persönlichkeit, als Überwachung der Selbstausbildung — über den Stufengang der Erziehung — wie z. B. diejenigen Platons im 6. Buch seines Staates, die Herbart-Zillerschen Formalstufen, das neuere Schema von Auffassung, Verarbeitung, Auswirkung und Darstellung oder Einprägung, Wiederholung, Erweiterung — über Disziplin und Zuchtmittel, über den Lehrgang in den einzelnen Fächern — wie z. B. die Abgrenzung eigener Schulwissenschaften, das Prinzip der Konzentration im Unterricht, die verschiedenen Lehr- und Lernmethoden, — all diese Gedankenbildungen sind für den Pädagogen und die Pädagogik von grundlegender Wichtigkeit, ohne daß sie bei einem Studium der spontanen Entwicklung des Kindes gewonnen werden können. Pädagogik ist eben doch in erster Linie die Lehre von der planmäßigen Beeinflussung der jugendlichen Entwicklung, setzt die Kenntnis des inneren Zusammenhangs der möglichen Beeinflussungen voraus, und schreitet fort durch die niemals pausierende Erfindung immer anderer und anderer Grundpläne und Mittel der Beeinflussung. Nun ist ja richtig, daß alle Beeinflussung auch psychologischer Betrachtung unterliegt, daß die Vorgänge im Lehrer wie im Zögling dabei berücksichtigt werden müssen, aber ebenso gewiß ist — was heute unter der Herrschaft psychologistischer Denkweise öfters übersehen wird — daß die Tätigkeit des Lehrers wie des Schülers sich auch nach dem Gegenstand und dem Ziel zu richten hat, nicht umgekehrt. So haben die Systematik des Bildungsinhaltes, des Bildungsganges und der Bildungsmittel als die zentralen Aufgaben der eigentlich so zu nennenden Pädagogik mehr Beachtung zu fordern, als sie heute im Durchschnitt genießen, als heute der Jugendkunde eingeräumt wird.

Ich habe mich länger bei der Klärung des gegenseitigen Verhältnisses von Psychologie und Pädagogik und bei der Schilderung der augenblicklichen Lage der Psychologie aufgehalten, weil auf diesen Gebieten Un-

sicherheit und Verwirrung weitverbreitet sind. Täuschen wir uns nicht: durch die wissenschaftliche Beschäftigung als solche kann die Kunst des Unterrichtens nicht gelernt werden, auch nicht durch die Beschäftigung mit Psychologie; die Ergebnisse der Wissenschaft lassen sich auch nicht ohne weiteres in pädagogische Maßnahmen umsetzen. Den pädagogischen Einfällen, die sich nicht kommandieren lassen wie errungene Kenntnisse oder ein willkürlich reproduzibler Gedächtnisstoff, den pädagogischen Erfahrungen der Vergangenheit und Gegenwart, namentlich der Empirie geborener, großer Lehrerpersönlichkeiten, dem pädagogischen Versuch bleibt die Unersetzbarkeit und ihr volles Recht gewahrt, auch beim größten Aufschwung der Psychologie. Psychologie kann uns die pädagogische Arbeit in Theorie und Praxis nur erleichtern, sie kann uns vor Fehlern bewahren, namentlich vor planlosen und von vornherein aussichtslosen Versuchen, uns Zuversicht und Vertrauen geben. Namentlich diese letzte Frucht einer genauen Kenntnis des kindlichen Seelenlebens, eines selbständigen Studiums der psychischen Phänomene möchte ich für den Pädagogen hoch anschlagen. Wer in der Physiologie der Kinderernährung nicht unbewandert ist, der wird für sein Kind in jedem Falle die gedeihliche Diät finden, sich die Angst und Selbstvorwürfe ersparen, denen eine ununterrichtete Mutter leicht ausgesetzt ist. Genau so steht es mit der Psychologie: sie erlaubt uns, jeden einzelnen Schritt, den wir in der Erziehung unternehmen, zu beurteilen, zu rechtfertigen, zu verantworten; ein Erzieher aber, dem das Gefühl ruhiger Sicherheit mangelt, dem man anspürt, daß er nicht mit gutem Gewissen, nicht mit ganzem Willen hinter all seinen Maßregeln steht, wird bald die Grundlagen seiner Wirksamkeit einbüßen, die Autorität.

Von den Zweigen der Pädagogik erfreut sich die Didaktik besonderer Wertschätzung und Blüte; es sieht auch da manchmal so aus, als ob Pädagogik mit Didaktik identisch wäre. Auch in ihr wird hauptsächlich die experimentelle Richtung kultiviert und überschätzt; auch sie ist in Gefahr, ihre innere Einheit zu verlieren, zu zerbröckeln in eine Theorie des Lehrplans, des Schulbuches, der Prüfungen, der Haus- und Schulaufgaben, in die Methodenlehre der einzelnen Unterrichtsfächer. Auch in der Didaktik werden wichtige Gesetzmäßigkeiten, die der Pädagogik einer älteren Zeit nicht unbekannt waren, übersehen. In der Didaktik tritt die Pädagogik mit den Fachwissenschaften in Fühlung; was wir dabei heute noch besonders vermissen, ist, daß die Analyse des Fachinhaltes selbst, des Aufbaus der jeweiligen Fachwissenschaft ein entscheidendes Wort über die Methode der unterrichtlichen Darbietung mitzusprechen hat, nicht nur die Psychologie des lernenden Schülers, daß der für die verschiedenen Schulgattungen adaptierte Ausschnitt oft erheblich veraltet ist, keineswegs Schritt hält mit den gesicherten Fortschritten der betreffenden Fachwissenschaft, daß bei der Behandlung die für die Weiterbildung wichtigste Seite, die Einführung in das fachwissenschaftliche Arbeiten, seine Logik und Methodenlehre, gegenüber der Übermittlung der fertigen Resultate zu kurz kommt. Was uns manchmal unangenehm berührt, ist die Überschätzung ihrer Bedeutung sowohl für die Lehrpraxis wie für die Schulorganisation. Ein

geborener erfahrener Lehrer unterrichtet mit didaktischem Instinkt, ein pädagogischer Stümper kann durch didaktische Vorbelehrung höchstens vor allergrößten Mißgriffen bewahrt werden, und der Durchschnitt wird sich mit didaktischer Instruktion ungefähr ebenso gut mit seiner Berufsaufgabe abfinden, wie ohne sie. Der Nutzen, den sie gewährt, liegt mehr in der fortwährenden Verbesserung der Unterrichtshilfsmittel zur Erzielung des größten, dauernden Effektes, unter Rücksicht auf die Forderungen der Ökonomie und Hygiene des Geisteslebens, der unausgleichbaren Differenzen zwischen den Zöglingen wie zwischen den Lehrern. Durch Aufnahme didaktischer Resultate in die Organisation des Schulwesens, in die Gründung neuer Schultypen, in die Ausgestaltung der Lehrpläne wird der Zufall einer ungünstigen oder unfruchtbaren Lehrerpersönlichkeit ausgeschaltet, und der Bildungsgang des Kindes sichergestellt als ein kontinuierlicher, einheitlicher, trotz der Vielheit und Verschiedenheit der Lehrer. In solchen Gesichtspunkten wird der Nutzen und Wert der Didaktik immer wieder zutage treten, während es mit den neueren Übertreibungen geradezu zu einer Verkehrung der Welt gekommen ist. Schließlich ist doch wichtiger, was ein Kind lernen und können soll, als wie es diese für Lebensführung, Berufsarbeit, Kulturverständnis und Kulturförderung notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt; ja wenn wir lediglich auf den Effekt sehen, ist es fast belanglos, wie ein Mensch sein Wissen und Können erworben hat, wenn er nur einmal solches wirklich besitzt. Und das Wissen und Können ist selbst noch ein sekundäres Gut, solange einer nicht weiß, wozu sie dienen, wofür er sie verwenden soll, mit welcher Weltanschauung er seine Arbeit zu einem sinnvollen und würdigen Menschenlos verklären kann.

Ich berühre mit diesen Andeutungen den Grundirrtum der gegenwärtigen Pädagogik, der verhängnisvoller als alle Einseitigkeiten der Methoden und alle Übertreibungen der neueren Ergebnisse in Psychologie und Didaktik wirkt — ich meine die teils natürliche, teils absichtliche Emanzipation der Pädagogik von der Philosophie. Was bei anderen Wissenschaften zur Entfaltung ihres eigenen Wesens notwendig war, die Befreiung von den Fesseln spekulativer Grundgedanken und dem Zwang eines Systems, was sich noch in neuester Zeit für die Konstituierung einer selbständigen Psychologie und Soziologie als segensreich erwiesen, das glaubt jetzt auch die Pädagogik nachholen zu müssen. Und bei einer nicht allzu tief gehenden Überlegung scheint diese Entwicklung durchaus berechtigt, die Pädagogik nur zu gewinnen, wenn sie sich selbständig etabliert. Der moderne Betrieb der Pädagogik hat denn auch mit der Philosophie nur selten noch Berührung — soweit nicht etwa eine Personalunion zwischen Pädagogen und Philosophen besteht. Freilich schon wenn man lediglich die Beziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik in der Geschichte ins Auge faßt, die Philosophen, deren reifste Leistungen pädagogische Entwürfe und Utopien waren, und die Pädagogen, in welchen philosophische Probleme das eigentliche Triebwerk bildeten, wird man weniger rasch einen Zusammenhang in Frage stellen oder gar leugnen. Sachliche Überlegungen werden uns einen solchen an mehreren entscheidenden Punkten

entdecken lassen. In erster Linie in den Zielwissenschaften der Pädagogik; mag man diese, entsprechend den vielen religiösen, sittlichen, ästhetischen, nationalen, praktischen Zielen der Erziehung, auch in verschiedenen Wertwissenschaften erblicken, daß Wertwissenschaften als solche, daß Logik, Ethik, Ästhetik insgesamt der Philosophie zugehören, die neben dem Erkenntnis- und Seinsproblem eben das Wertproblem als ihre Domäne behauptet, wird kaum angefochten werden können. „Alles was unterschiedslos für alle zu erziehenden Subjekte, was für die Erziehung des Menschen zum Menschen überhaupt gelten soll, wird einer objektiven Begründung, zuletzt also der Begründung durch die philosophischen Grundwissenschaften Logik, Ethik und Ästhetik bedürftig und fähig sein." So faßt Natorp das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik zusammen.[1]) Gerade die Gegenwart fordert dringend die philosophische Vertiefung der Pädagogik, der Berufsauffassung des Pädagogen, weil wir in einer Zeit des Wandels der Bildungs- und Erziehungsideale leben, weil ein persönliches Verhältnis der Pädagogen zu dem Reich der Werte heute mehr denn je das Kriterium ihrer Brauchbarkeit bildet. Rasch und intensiv hat sich bei uns die Entwicklung aller Verhältnisse aus dem Kleinen, Einfachen, Organischen ins Große, Komplizierte, Rationale vollzogen und uns den inneren Antagonismus wachsender, reich werdender, steigender Völker gebracht. Die Zahl der Menschen, ihre Individualisierung und Spezialisierung, ist für das Ganze ein Glück, ein Machtfaktor, ein Zwang zur höchsten Anforderung jedes einzelnen an sich selbst, ein lebendiges unerschöpfliches Kapital, eine Garantie für die Stellung eines Volkes im Konkurrenzkampf der Weltnationen; dieselbe wachsende Zahl der Menschen ist für das Eigenglück des Einzelnen eine Gefahr, für seine Lebensführung eine Erschwerung. Die Unsicherheit des Einzellloses wächst, nicht nur die der materiellen Existenz, mehr noch die moralische Unsicherheit, der bedenkliche Mangel an lebenswerten Zielen und Zwecken; der persönliche Wagemut wird zu einer notwendigen Größe und zieht den Subjektivismus auch auf anderen Gebieten nach sich. Viele Werte, von denen in kurzverflossenen Perioden kräftige Forderungen an die Menschen ergingen, sind problematisch geworden, neue noch nicht da, noch nicht geklärt, noch nicht allgemein lebendig. Das macht ernsthaften Erziehern heute die Arbeit oft sauer, daß es an selbstverständlich feststehenden Zielgedanken fehlt, das bedrückt viele, die es nicht als überholten Aristotelismus empfinden, erst in einem letzten Zweck den rechtfertigenden und sinngebenden Faktor für jeden Einzelprozeß der Erziehung zu sehen. Schuld an dieser Lage sind freilich zunächst andere Dinge als die Pädagogik und die Pädagogen: die Zersplitterung und Schwäche unseres religiösen Lebens, die innere Unausgeglichenheit unserer Kultur, die Befangenheit der Philosophie, welche, angeblich aus Gründen der Wissenschaftlichkeit, ihre eigentliche Aufgabe, über die letzten Zusammenhänge alles Seienden lebensorientierende Aufklärung zu erarbeiten, vergessen hat. Aber einen nicht geringen Teil der Schuld muß auch der heutige Betrieb der Pädagogik auf sich nehmen, der

[1]) P. Natorp: Philosophie und Pädagogik. Marburg 1909.

sich nur allzu ängstlich von den beunruhigenden Fragen nach Sinn und Zweck des Menschen und seiner Erziehung klüglich fernhält. Man muß es aussprechen: auch die Berufspädagogen denken über solche Fragen nicht weiter nach als die Mehrzahl der Eltern; es genügt allen, das Kind instinktiv so werden zu lassen, wie sie selbst sind, wie der Durchschnitt ihrer Umgebung ist, oder wenn es hoch kommt, wie sie selbst gerne geworden wären bezw. sein möchten. Allenfalls kommt es zu ein paar utilitaristischen Erwägungen, daß ein Kind lernen soll, was es zu Broterwerb und gesellschaftlichem Fortkommen braucht, und gewisse halbmoralische Gewöhnungen erwerben muß, um ohne Konflikt mit der öffentlichen Meinung und den autoritativen Mächten durchs Leben gehen zu können. Viele halten diesen Standpunkt sogar für den einzig richtigen, in der Annahme, daß der halbwüchsige Mensch einmal selbst entscheiden soll, was er körperlich, geistig, beruflich und gesellschaftlich aus sich machen wolle — vergessen aber dabei, daß sie durch die Beeinflussungen und mehr noch durch die Unterlassungen, deren Opfer der junge Mensch bis dahin gewesen ist, seine Entscheidung so gut wie eindeutig präformiert haben.

Die Bedeutung der Wertwissenschaften als pädagogischer Zielwissenschaften war das erste Argument für den Zusammenhang zwischen Philosophie und Pädagogik. Ich lege diesem Argument entscheidendes Gewicht bei, wenn auch nicht, soweit es sich um die unmittelbare Förderung des einzelnen Pädagogen in seiner Berufsarbeit handelt; etwas von der Skepsis gegen den Wert der Psychologie will mich auch hier nicht verlassen. Durch die Beschäftigung mit der Philosophie der Werte lernt man eben zunächst wieder nur logische, ethische, ästhetische Fragen behandeln, nicht lehren, nicht erziehen. Die theoretische Beschäftigung mit einem Wertgebiet ist an sich auch nicht imstande, den Menschen in ein lebenskräftiges Verhältnis zu den betreffenden Werten zu bringen, eher ist umgekehrt ein Verhältnis zu gewissen Werten Ausgangspunkt und Motiv auch für die theoretische Beschäftigung mit ihnen. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Religion z. B. hat noch kaum einen Menschen religiös gemacht, wohl aber haben religiöses Leben und Erleben, religiöse Konflikte manchen zum Nachdenken auch über das Wesen und die Erscheinungsformen der Religion geführt. Die Wissenschaft ist eben weder berufen noch fähig, Werte zu schaffen; ihre Aufgabe ist Ordnung und Verbindung der vorhandenen Werte, Systematisierung derselben, Untersuchung des Bewußtseins von Werten, seiner Entstehung und Quellen, des Wesens der Werte und ihrer Gesetze, auch noch kritisch besonnene Formulierung, Reinigung, Fortbildung und Vertiefung derselben. Wenigstens war derartig das Verhältnis der griechischen Moralphilosophie zur Volksmoral, der christlichen Moraltheologie zur Moral der Evangelien, der neueren Denker zu den Forderungen unseres heutigen sittlichen Bewußtseins. Allein wenn man durch ein Studium der Philosophie auch nicht unmittelbar in der Berufsarbeit gefördert wird, die Weitung des Horizonts, die größere geistige Selbständigkeit, die vertiefte Auffassung des Lehrberufs als solchen werden zweifellos auch der Arbeit im einzelnen zugute kommen. Sicher kann der Pädagoge im Handwerklichen vollkommen sein, das lebendige Menschen-

material regelrecht zu behandeln verstehen, ohne Philosophie, so wie ein Kunstgewerbler seine verschiedenen Holz- und Metallarten materialgerecht behandeln kann, ohne Künstler zu sein; aber er bleibt dann auch in der Kümmerlichkeit handwerklicher Auffassung stecken, entbehrt der vollen Klarheit über sein Tun, der rechten Orientierung und Wertung des Ganzen seiner Lebensarbeit; denn diese fließt nicht allein aus einem Vergleich mit anderen Ständen oder aus der Erkenntnis des Nutzens für ein Volk, für die Zukunft seiner Kultur, sondern erst aus einer Vertiefung in das menschlich Erstrebenswerte überhaupt, aus dem Nachdenken über die letzten Grundideen. Darin wird aber die Philosophie ihre ewige Aufgabe sehen. Aus diesem Grunde möchte ich am liebsten einer Berührung von Philosophie und Pädagogik mit breiter Fläche das Wort reden und einer Lehrerbildung, die lange genug und gründlich genug ist, nicht nur mit dem Gesicherten, sondern auch mit dem Problematischen in der Philosophie bekannt werden zu lassen, nicht nur mit den Resultaten, sondern vor allem mit dem Philosophieren selbst, nicht nur mit den Wertwissenschaften, sondern auch mit Metaphysik, Erkenntnistheorie, Religionsphilosophie. Der Neubegründung[1]) der Pädagogik, die heute im Gange ist, kann eine solche Verbindung nur nützen, denn das Dogma Herbarts, daß Psychologie und Ethik allein zur Fundierung zureichen, ist sicher falsch und ein Hindernis des Fortschritts.

Noch auf eine Gefahr für die Pädagogik möchte ich hinweisen, die mit dem namentlich in Laienkreisen weitverbreiteten Interesse an unserem Schulwesen zusammenhängt. Schulfragen sind Tagesfragen, Gegenstand des öffentlichen Meinungsstreites, des politischen und konfessionellen Kampfes. Das Interesse an ihnen ist begreiflich, wenn man die steigende Bedeutung der öffentlichen Schulen für alle Schichten des Volkes im Auge behält. Die Abnahme eines geschlossenen Familienlebens beraubt viele Kinder schon in verhängnisvoll früher Jugend des natürlichen Vorbilds, der einfachen und zugleich wirksamsten Mittel zur Korrektur von Egoismus, Bosheit, Instinktverkehrung, der besten Förderung durch eine unabsichtlich erziehende Lebenssphäre. Für die Allgemeinheit bedeutet dieser Umstand die Notwendigkeit der Ersatzerziehung, öffentliche Anstalten für immer jüngere Kinder zu schaffen, durch Säuglingsheime, Kinderhorte, Kindergärten für das Kind solcher Eltern, die — aus verschiedenen Gründen — nicht fähig sind, selbst seine Aufzucht und Erziehung in die Hand zu nehmen, schon von der Geburt an zu sorgen. Und malt man sich die Zukunft dieser Bewegung aus, so könnte man ernstlich an Platon erinnert werden, der die Fähigkeit und damit das Recht der Eltern zu wirklich guter Erziehung in Frage gestellt hat, und in seiner vollkommenen Gesellschaft unter Ausschluß der Eltern das Amt der Erziehung in die Hände eines eigenen Standes legt, den die von der Natur prädestinierten, von der Gesellschaft eigens ausgebildeten und beauftragten Erzieher bilden. Die Schule wird immer weiter ausgedehnt, differenziert, immer feinfühliger

[1]) Daß eine solche im Gange ist, dafür sei als ein Beweis für viele Meumanns großes Werk „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“ usw. genannt, dessen umgearbeitete Neuauflage bevorsteht.

dem Kind angepaßt, zugleich immer notwendiger. Die öffentliche, allgemeine Volksschule wird immer mehr das, was ihr Name sagt; die gemeinsame Bildungs- und Erziehungsstätte des Volkes; auch dort wo ein gesetzlicher Zwang fehlt, nimmt die Sitte, den Kindern Privatunterricht erteilen oder sie höchstens gemeinsam mit standesgleichen Kindern in privaten Instituten erziehen zu lassen, immer mehr ab. Das höhere Schulwesen ist heute beinahe ausschließlich staatlich organisiert — freilich nicht durchweg aus pädagogischen Gründen. Eine lebhafte Agitation ist im Werke, die verschiedenen Schulgattungen besser miteinander zu verbinden, damit der Übergang vom Spielalter zur Volksschule, von dieser zu einer Mittelschule, von dieser zur Hochschule nicht so unvermittelt schroff bleibt, nicht mehr ein Hineingeschleudertwerden in eine jeweils neue Welt ist, und der Bildungsgang des jungen Menschen ein einheitliches Ganzes wird. Die Erziehung der Mädchen wird in neue Bahnen gelenkt. Das Nebeneinander verschiedener Gattungen mittlerer Schulen verleitet die einen zu Verschmelzungsversuchen in der Richtung auf eine Einheitsschule, die anderen, die in der rastlos fortschreitenden Differenzierung die Signatur des modernen Lebens sehen, zur Aufstellung immer neuer Fach- und Berufsschultypen. Nicht unerwähnt bleiben darf endlich eine langsam wachsende Bewegung, welche eine Ausdehnung der Schulpflicht nach oben fordert, eine Fortsetzung in einem 9. und 10. Schuljahr, in allerlei obligatorischen Fortbildungsschulen womöglich bis zur Militärzeit; denn heute allerdings bewirkt der Abbruch der Schulunterweisung vor dem Eintritt der eigentlichen geistigen Reife einen rapiden Verfall der Kenntnisse und beraubt die Erziehung ihrer Nachhaltigkeit. Um diese praktischen Fragen konzentriert sich heute das Interesse der weitesten Kreise, sie werden durch die Schulreformbewegung in Fluß gehalten, ihnen gilt die überwiegende Arbeit der praktischen Pädagogen und Schulbehörden. Ich würde auf diese Verhältnisse nicht hingewiesen haben, wenn sie mir nicht die Ursache einer Überschätzung der Praxis zu sein schienen, die der pädagogischen Wissenschaft zum Schaden gereicht. Viele meinen, alles komme darauf an, die uns beschäftigenden Probleme des Erziehungswesens durch praktisches Organisieren, durch das Probieren zu lösen; das Verhältnis der pädagogischen Theorie zur pädagogischen Praxis sei immer das der nachträglichen Abstraktion, nicht der vorgehenden Begründung. Es läßt sich ja nicht in Abrede stellen, daß geschichtlich das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im einzelnen vielfach so war, noch auch, daß es künftig vielfach so sein wird, daß die Tat des Menschen seinem Wissen vorangeht und voranging. Aber das Gesamtwerk der Erziehung ist zu wichtig und verantwortungsvoll, als daß es ohne vorgängige theoretische Begründung in Angriff genommen werden dürfte; es wäre eine Tyrannei gegen den einzelnen Pädagogen, wenn er sich einer geltenden Praxis ohne Prüfung, ohne Begründung derselben unterwerfen müßte, es ist auch nicht ganz wahr, daß die Praxis allein alle Fragen löst und entscheidet — auch sie ist geleitet von einer Theorie, freilich in der Regel von einer privaten Theorie des Praktikers, und seine schroffe Ablehnung des Rechtes der Theorie ist nur eine Art Notwehr und Schutz, damit

nicht etwa nach der Formulierung und Begründung seiner meistens unvollständigen, oft nicht gerne eingestandenen Theorie gefragt werde. Sicherlich ist die Praxis für alle Schulfragen mit anzurufen — ich teile hier rückhaltlos den Standpunkt des Bundes für Schulreform, der Schulversuche und Versuchsschulen fordert, — aber ich würde ein theorieloses Praktizieren für gefährlichen Dilettantismus halten.

Ich breche mit dieser Bemerkung den Überblick über den gegenwärtigen Stand der Pädagogik ab. Daß meine Schilderung nicht vollständig ist, braucht nicht gesagt zu werden; hätte ich Vollständigkeit erstrebt, so hätten die historischen Richtungen, die in der Gegenwart noch wirksam sind, namentlich die Herbartsche, Erwähnung finden müssen, überhaupt alle Strömungen, ja wohl alle eigengesichtigen Vertreter der Pädagogik, zur Würdigung kommen sollen. Der Grund dieser absichtlichen Unvollständigkeit ist derselbe, der mich auch die Schwächen in kräftigem Relief herausarbeiten, das Richtige und Vorzügliche als das Selbstverständliche behandeln ließ; man stellt Zustandsbetrachtungen eben an, um auf Unvollkommenheiten aufmerksam zu werden und aufmerksam zu machen, nicht um Stoff zu Lobliedern über das Erreichte zu sammeln. Die Warnung vor Überschätzung der Psychologie und Didaktik, des Experimentes und der Praxis soll nicht von der Pflege dieser neuen Gebiete abhalten, sondern nur der Vernachlässigung, Unterschätzung anderer Fragen abhelfen, soll helfen, das Ganze der Pädagogik, ihre zentralen Aufgaben nicht in Vergessenheit geraten zu lassen über der eifrigen Pflege des Neuen, Hilfswissenschaftlichen, soll orientieren über den inneren Zusammenhang und die letzte einheitliche Absicht der vielen verschiedenen Anläufe zur Neugestaltung des Systems der Pädagogik.

Arbeit und Spiel.

Von Fr. Baumann.

Auf dem siebenten Allgemeinen Tage für deutsche Erziehung in Weimar (Pfingsten 1910) hat der eigenartige Pädagoge Berthold Otto einen Vortrag gehalten über die Frage: Arbeit oder Spiel? Der Vortragende suchte den ihm gemachten Vorwurf abzuwehren, daß er es in seiner Schule versäume, die Kinder zu ernster Arbeit zu erziehen und daß das, was er mit den Kindern treibe, nur Spielerei sei. Otto behauptet, daß seine Gegner, wie überhaupt die meisten Menschen, mit den Worten Arbeit und Spiel gar keine klaren Werte bezeichnen.

Um darüber Klarheit zu schaffen, unterscheidet er in der Hauptsache zwei Begriffe von Arbeit, einen physikalischen und einen volkswirtschaftlichen. Nach dem physikalischen Begriffe sei eine jede Kraftleistung Arbeit, also auch jedes beliebige Spiel, weil sich dabei bestimmte körperliche und geistige Kräfte betätigen. Im physikalischen Sinne leistet also

das Kind nicht nur auf der Schulbank, sondern während seines ganzen Lebenstages Arbeit, und der Unterschied zwischen Arbeit und Spiel verschwindet somit vollständig, wie es Otto für seinen Zweck wünschte.

Unter den volkswirtschaftlichen Begriff der Arbeit fällt alles, was marktfähige Werte schafft. Dazu können aber unmöglich irgend welche Schularbeiten gerechnet werden, da niemand für das beste Extemporale oder für die bestgelöste Aufgabe auch nur einen Pfennig bezahlen wird. Folglich ist nach dieser Auffassung alle in der Schule geleistete Arbeit als Spiel zu betrachten. Damit stimmt es auch überein, daß im Lateinischen die Schule ludus heißt und der Schulmeister ludi magister.

„Also davon", fährt Otto fort, „kann keine Rede sein, daß zwischen dem Spiel des Kindes und dem, was in der Schule bisher getrieben wurde, ein tiefgreifender physikalischer oder volkswirtschaftlicher Unterschied wäre; und andere als physikalische oder volkswirtschaftliche Begriffe von Arbeit und Spiel gibt es nicht." Punktum! Also sprach der ludi magister Berthold Otto. Aber seine Gegner, wie überhaupt die meisten Menschen, werden auch in Zukunft von Schularbeit sprechen im Gegensatz zum Spiel und zur Lebensarbeit, ohne sich durch sophistische Kunststücke irre machen zu lassen, und es ist sogar anzunehmen, daß jedermann, Berthold Otto nicht ausgenommen, sie verstehen wird.

Sollte denn wirklich Arbeit und Spiel im Grunde ein und dasselbe sein? So wird sich mancher verwundert fragen. B. Otto scheint es klar und deutlich bewiesen zu haben. Aber er ist trotz seiner starren Logik nicht für jegliche andere Rücksicht unzugänglich und macht ein Zugeständnis, da er wohl einsieht, daß er seine Gegner wie überhaupt die meisten Menschen noch nicht überzeugt hat. Er nimmt nämlich einen „höheren nationalökonomischen Begriff" an, nach dem im höchsten Sinne alles das als wertschaffend angesehen werden müsse, „wodurch auch in Zukunft einmal mehr oder höhere Werte geschaffen werden könnten; und da wäre alles das, was die menschliche Arbeitskraft, die körperliche wie die geistige, verstärkte oder verfeinerte, unzweifelhaft als wertbildend anzusehen." Nach dieser „höheren" Auffassung „ist wieder alles, was das Kind tut, Arbeit zu nennen. Daß da der physikalische und nationalökonomische Begriff wiederum übereinstimmen, wäre eine Tatsache, die auch einigermaßen für die Richtigkeit dieser Erwägungen spricht. Denn das ist es ja, was wir immer wieder betonen, alles, was das Kind von sich selbst aus tut, ist seine natürliche Vorbereitung für das Leben. Das Kind entwickelt im Spiel ganz von selbst all seine Anlagen, all die Anlagen, die es mitbekommen hat und die es im Leben gebrauchen soll." (Nebenbei bemerkt: „all seine Anlagen" ist eine Form der kindlichen Sprache, die Otto der Schriftsprache vorzieht).

Wozu hat nun das Zugeständnis, die Annahme eines höheren nationalökonomischen Begriffs der Arbeit geführt? Gerade zu dem Gegenteil von dem, was wir erwarteten. Wir sind der allgemein üblichen Bedeutung des Wortes Arbeit nicht näher gekommen, sondern noch weiter von ihr entfernt. Denn was Otto nunmehr behauptet und bewiesen zu haben glaubt, ist noch viel merkwürdiger und unglaublicher als die ersten Behauptungen.

Nach seinen letzten Ausführungen gibt es auch keinen Unterschied zwischen Arbeit und Schlaf. Denn es wird doch niemand bestreiten, daß der Schlaf die menschliche Arbeitskraft, die körperliche wie die geistige, stärkt. Folglich ist er nach Ottos Meinung als wertbildend anzusehen, und folglich fällt er unter den höheren nationalökonomischen Begriff der Arbeit. Hieraus ersieht man, wie wenig es geraten ist, sich auf einseitige Definitionen zu verlassen, die durch einen Schein von Wissenschaft leicht täuschen und durch die schließlich alles Mögliche bewiesen werden kann. Darauf beruht hauptsächlich die Kunst jener Sophisten, die aus Schwarz Weiß machen können, oder umgekehrt, wie es die Umstände verlangen.

Wenn man weder den physikalischen noch den volkswirtschaftlichen Begriff der Arbeit ins Auge faßt, sondern sich einfach an die lebendige Wirklichkeit hält, so muß jeder Mensch sagen, daß im allgemeinen Arbeit und Spiel nicht dasselbe sein können, und man muß zu der Ansicht kommen, daß es vielleicht nur schwer ist, den Unterschied auf wissenschaftlichem Wege genau festzustellen und auszudrücken. Berthold Otto aber kümmert sich oft nicht um die lebendige Wirklichkeit und ist von der Richtigkeit seiner Beweisführung so fest überzeugt, daß er keinen Zweifel aufkommen läßt. Daher hält er die „psychologische Frage“ für gerechtfertigt, wie seine Gegner (nicht auch die meisten Menschen?) zu einem solchen Unterschied kommen, um dessen willen sie sein ganzes Unterrichtsverfahren als Spielerei verwerfen. Für diese Gegner, sagt Otto, ist Spielerei alles das, was das Kind aus sich selbst tut, Arbeit nur das, was der Erwachsene dem Kinde zu tun befiehlt. Darin steckt nach seiner Meinung eine ganz falsche Lebensauffassung, die allerdings weit verbreitet ist. Denn es sei gar nicht wahr, daß die Arbeit, die wirkliche Lebensarbeit lästig wäre ... „Jede Arbeit, die getan wird, macht Freude, und diese Arbeitsfreude macht durchaus den Lebensinhalt des erwachsenen Menschen aus.“ Das Lästige und Beschwerliche an der Arbeit werde nur mehr bemerkt. Das viele, was einem Freude mache, nehme man als ebenso selbstverständlich hin wie die Gesundheit. „Es ist also gar nicht wahr, daß dem erwachsenen Menschen durch die Arbeit die Freude am Leben verdorben wird; und um so weniger ist es berechtigt, den Kindern die Freude am Leben zu verderben, um sie dadurch für das Leben des Erwachsenen vorzubereiten.“

Es scheint der Hauptfehler B. Ottos zu sein, daß er zu sehr geneigt ist, halbe Wahrheiten für ganze zu nehmen und infolgedessen aus ihnen unrichtige Folgerungen zu ziehen und unüberlegte Forderungen abzuleiten. Wenn die Voraussetzungen mangelhaft sind, können die darauf gebauten Sätze keinen Bestand haben. Es ist wahr, daß für einen gesunden, ordentlichen Menschen die Arbeit der eigentliche Lebensinhalt und die Arbeitsfreude die beste Würze des Lebens ist. Es ist ebenfalls wahr, daß es viel Arbeit gibt, die an sich dem Menschen Freude macht, sei es, weil sie gerade seinen Fähigkeiten und Neigungen entspricht, oder sei es, weil er ihren Erfolg unmittelbar vor Augen sieht, oder aus irgend einem andern Grunde. Aber andererseits ist nicht zu vergessen, daß jeder Mensch auch viel Arbeit verrichten muß, die ihm mehr oder weniger lästig ist und ihm

keinerlei Freude bereitet. Dergleichen wird wohl niemandem erspart bleiben. Jeder kommt in die Lage, unter dem Druck irgend einer Notwendigkeit ungern oder widerwillig zu arbeiten, sei es, daß ihn das Pflichtbewußtsein treibt oder die harte Not oder irgend ein Zwang. Namentlich die meiste Berufsarbeit der Menschen wird in der Regel durch ihre stete Wiederholung, durch ihr immer und ewig sich gleich bleibendes Einerlei drückend und lästig. Es ist durchaus falsch, daß jede Arbeit, die getan wird, Freude macht, wie Otto ohne Einschränkung behauptet. Sicherlich kann man das nur von einem Teile der von Menschen geleisteten Arbeit sagen, vielleicht sogar nur von dem kleineren Teil. Denn mit der Freude, die etwa eine Arbeit an sich bereitet, darf man nicht die andere Art der Freude verwechseln, die der Mensch empfindet, wenn er seine pflichtgemäße, namentlich wenn er eine unangenehme Arbeit erledigt hat und von dem Druck dieser Last befreit ist. Es gilt daher allgemein als eine der wesentlichsten Aufgaben der Erziehung, die Kinder durch Gewöhnung dahin zu bringen, daß sie unverdrossen auch lästige Arbeit auf sich nehmen. Dieser wichtigen Aufgabe wird Otto nicht gerecht, wenn er die Kinder nur nach ihrem Gefallen arbeiten läßt. Es soll natürlich keineswegs gesagt werden, daß alle Arbeit in der Schule lästig sein müsse, und es ist wiederum eine arge Verkennung der Wirklichkeit und eine starke Übertreibung, wenn Otto die herkömmliche Erziehung bekämpft, weil sie angeblich den Kindern die Freude am Leben verderbe, um sie dadurch für das Leben der Erwachsenen vorzubereiten. Die meisten Schüler haben für das eine oder andere Fach ein besonderes Interesse und arbeiten darin mit einer Freude, die ihnen niemand mißgönnen wird, auch keiner von den Pädagogen alten Schlages, die Ottos Neuerungen mit kritischem Auge betrachten. Es gilt sogar auch in der alten Pädagogik als ein großer Vorzug des Lehrers, wenn er es versteht, durch sein persönliches Wirken den Schülern die Lernarbeit, die im allgemeinen lästig und schwer ist, angenehmer und leichter zu machen. Aber trotz alledem bleibt auch in der Schule immer noch viel Arbeit übrig, die lästig ist; vielleicht ist es sogar der größte Teil.

Nach einer anderen Richtung ist es eine starke Übertreibung, wenn Otto es als eine allgemein geltende Ansicht hinstellt, „daß dem erwachsenen Menschen durch die Arbeit die Freude am Leben verdorben wird“. Diese Auffassung kann doch nur von einem Teil der Menschen vertreten werden, und zwar, wie man wohl annehmen darf, von dem kleineren Teil; nur von solchen, die geradezu zur Klasse der Faulenzer gerechnet werden müssen, in deren Charakter die Trägheit den eigentlichen Grundzug bildet. Wenn man bedenkt, wie die Welt durch unausgesetzte Arbeit fortschreitet, wie namentlich Deutschland in den letzten Jahrzehnten durch den emsigen Fleiß seiner Bewohner auf wirtschaftlichem Gebiete zu einer achtunggebietenden Macht emporgewachsen ist; wenn man ferner bedenkt, wieviel uneigennützige Arbeit, die nur in sich selbst ihren Lohn findet, in manchen Berufskreisen, z. B. von Gelehrten und Künstlern geleistet wird, dann muß man zu der Ansicht kommen, daß die Mehrzahl der Menschen unmöglich die Empfindung haben könne, es werde ihnen durch die Arbeit

die Lebensfreude gestört oder genommen. Jedenfalls kann ein Volk, in dem eine solche Auffassung etwa vorherrscht, in seiner Entwicklung nicht vorwärts schreiten. Es gibt allerdings auch unter den Völkern, wie unter den Individuen, Faulenzer. Denn viele Züge des individuellen Lebens finden wir in dem Leben der Gemeinschaft wieder. In Deutschland aber, das wird jeder zugeben, kann das Lebensprinzip der Trägheit am allerwenigsten als herrschend angesehen werden.

Wenn man von der Klasse der Taugenichtse absieht, so muß man im allgemeinen sagen, daß jeder normal veranlagte und entwickelte Mensch das natürliche Bedürfnis hat zu arbeiten oder, mit anderen Worten, sich seinen Kräften entsprechend zu beschäftigen und zu wirken. Lebendige Kräfte wollen auch gebraucht werden; latente Energie strebt danach, sich zu offenbaren und zur Geltung zu kommen. So will es die Natur. Das Nichtstun ist nur dann süß, wenn der Mensch der Erholung bedarf, wenn er sich etwa übermäßig angestrengt hat. Sonst wird es ihm ebenso zur Last werden wie unangenehme Arbeit. Man kann wohl getrost behaupten, daß die meisten Menschen, vorausgesetzt daß sie gesund sind, ein dauerndes Nichtstun nicht ertragen würden. Die Arbeit ist also erstens eine von der Natur gewollte, eine physische Notwendigkeit. Zweitens bereitet sie auch zum Teil an und für sich Freude, wenn sie die vorhandenen Kräfte zur Anwendung bringt oder wenn sie erfolgreich ist. Drittens wird auch die an sich unangenehme Arbeit erträglich durch den Zweck, dem sie dient, sei es nur einfach Erwerb oder sei es das Streben nach irgend einem höheren Ziele. Es gibt also genug Gründe, weshalb man sagen kann und auch in Wirklichkeit allgemein denkt, daß die Arbeit die Würze des Lebens ist. Wenn der Psalmist sagt: „Unser Leben währet siebzig Jahre . . . und wenn es köstlich gewesen ist, so ist es Mühe und Arbeit gewesen", und wenn ein Spruch lautet: „Arbeit macht das Leben süß", so wird in dieser Lebensweisheit nicht die Anschauung einzelner, sondern die der großen Masse ausgedrückt. Arbeit, aber auch Nichtstun macht das Leben süß, jedes zu seiner Zeit. Die Notwendigkeit des Wechsels zwischen Arbeit, Erholung (Spiel) und Ruhe, wie zwischen Wachen und Schlafen ist ein ewiges Naturgesetz. Deshalb sagt Goethe: „Tages Arbeit! Abends Gäste! Saure Wochen! Frohe Feste!" und der Volksmund sagt: „Nach getaner Arbeit ist gut ruhen". Also scheint es klar, daß Otto über die allgemeine Auffassung im Irrtum ist. Weder macht jede Arbeit Freude, wie er versichert, noch glaubt man durchgehends, wie er annimmt, daß die Arbeit die Lebensfreude verdirbt. Otto liebt es, einseitige Behauptungen aufzustellen, um die Richtigkeit seiner pädagogischen Theorie zu beweisen; seine Voreingenommenheit hindert ihn, die Dinge zu sehen, wie sie in Wirklichkeit sind.

Dasselbe gilt auch von dem Schluß seiner Ausführungen, wo Otto folgendes sagt: „Die Kindheit ist die Zeit, in der das Kapital der Arbeitskraft sich ansammeln soll, das nachher in der Lebensarbeit sich zu betätigen hat. Wenn man die Kinder nötigt, etwas oder gar vieles von dieser Kraft zu wertbildender Arbeit zu verwenden, so gibt man leichten Sinnes das aus, was nach richtigen nationalökonomischen Grundsätzen gespart

werden müßte, man treibt Verschwendungswirtschaft. Das geschieht in der „Kinderarbeit". Aber noch schlimmer ist die Verschwendung, wenn man ohne jeden äußeren vernünftigen Zweck den Kindern das ihnen gemäße Spiel und damit auch die Freude am Leben verdirbt. Unser ganzes Bestreben ist gerade darauf gerichtet, die Zusammenhänge zwischen dem Spiel des Kindes und seiner natürlichen, geistigen und körperlichen Entwicklung zu beobachten, darzustellen und zu fördern, und unserer Weisheit letzter Schluß ist der: Je reiner man die Kindheit dem Spiel bewahrt hat, um so besser wird der Erwachsene für die Arbeit des Lebens vorbereitet sein."

Gegen diesen letzten Schluß pädagogischer Weisheit erheben sich die größten Bedenken. Qui studet, sagt Horaz, optatam cursu contingere metam, Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit. Aber nicht allein, wer im Wettlauf zu siegen trachtet, sondern jeder, der als Erwachsener in seinem Berufe Tüchtiges leisten soll, muß sich in der Jugend ordentlich vorbereiten; er muß viel ertragen und viel arbeiten. Auch Goethe hat sich ähnlich geäußert, indem er einen Vers des griechischen Dichters Menander als Motto an den Anfang der Beschreibung seines Lebens setzte: *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.* Die gute Wirkung einer harten Erziehung, die wir in der Lebensweisheit der Alten ausgedrückt finden, wird also auch von einem der größten Denker der neueren Zeit bestätigt. Der harte Druck in der Erziehung, den Otto unter allen Umständen vermieden wissen will, wird sogar als unbedingt notwendig erachtet.

Alles, was zur Vorbereitung auf das Leben gehört, kann man unmöglich Spiel nennen. Das wäre eine unzulässig erweiterte Anwendung dieses Wortes. Auch im Leben des Kindes muß Arbeit und Spiel abwechseln, wie im Leben des Erwachsenen. Nur was das Kind in den ersten Lebensjahren lernt, das lernt es gewissermaßen spielend, solange es nämlich nicht planmäßig unterrichtet wird. Aber je mehr es heranwächst, je mehr Erziehung und Unterricht einen bestimmten Plan verfolgen, desto mehr nimmt seine Beschäftigung den Charakter der Arbeit an. Die Kinderarbeit im volkswirtschaftlichen Sinne, die Werte schaffen soll, ist natürlich zu verwerfen und wird auch allgemein verworfen, wenn es auch von dieser Regel, wie von allen anderen, Ausnahmen gibt. Wer wollte wohl etwas dagegen einwenden, daß in ärmeren Familien die größeren Kinder in der Wirtschaft oder im Geschäft helfen und leichtere Verrichtungen übernehmen? Oder dagegen, daß in den sogenannten Kartoffelferien die Kinder auf dem Felde beschäftigt werden, wenn es darauf ankommt, möglichst viele Hände in Bewegung zu setzen? Könnte wohl jemand diese Beschäftigung im Freien, die ohne Zweifel Arbeit ist, eine Verschwendung der kindlichen Kraft nennen? Eine solche Beschäftigung kann unmöglich schädlich wirken, sie muß im Gegenteil der Entwicklung des Kindes förderlich sein. Im allgemeinen wird aber jeder anerkennen, daß die Kraft des Kindes für die Vorbereitung zu dem späteren Lebensberuf verwendet werden muß. Es ist jedoch noch zu berücksichtigen, daß nicht alle Menschen gleichviel Zeit und Kraft zu ihrer Vorbereitung

brauchen und daß dieser Unterschied nach Stand und Beruf sehr groß sein kann. Der zukünftige Arbeiter und Handwerker braucht ohne Zweifel viel weniger als der Kaufmann, Lehrer, Beamte oder als alle, die etwa einem gelehrten oder irgend einem höheren Berufe zustreben.

Daraus geht hervor, daß man nicht so allgemein und kurzerhand von einer Verschwendung der kindlichen Arbeitskraft reden kann, wie Otto es tut. In Wirklichkeit wird sie nur dann verschwendet, wenn sie über das rechte Maß in Anspruch genommen, wenn durch Überanstrengung die Entwicklung des Kindes gehemmt und geschädigt wird. Ob aber die wirklich vorhandene Kraft des Kindes früher oder später zu wertbildender Arbeit gebraucht wird, das hängt ganz von den Verhältnissen ab, und zwar nicht allein von dem zukünftigen Lebensberufe, sondern auch von anderen Umständen. Wie oft kommt es vor, daß ein begabter, aber unbemittelter Jüngling früh genötigt ist, sich seinen Lebensunterhalt zu verdienen und irgend einen Beruf zu ergreifen, zu dem keine höhere Bildung und keine längere Vorbereitung erforderlich ist, daß er aber gleichzeitig, wenn seine Arbeitskraft dazu ausreicht, die Bedingungen für eine höhere Laufbahn zu erfüllen sucht. Wenn sich z. B. ein Student durch Privatstunden oder irgend eine andere Arbeit die Möglichkeit verschafft, sein Studium fortzusetzen und zu beendigen, so kann man diese Erwerbstätigkeit nicht eine Kraftverschwendung nennen oder wenigstens doch nur in relativem Sinne. Der entgegengesetzte Fall ist es, wenn das Kind manches lernen muß, was es vielleicht entbehren könnte, und diese Art von Kraftvergeudung ist so allgemein, daß wohl die meisten Menschen in irgend einer Weise daran beteiligt sind, ohne daß sie selbst oder irgend jemand dafür verantwortlich gemacht werden könnte. Niemand kann vorher genau wissen, was für Kenntnisse er im späteren Leben brauchen wird. Andererseits ist der Begriff der allgemeinen Bildung schwankend, und in der Schule kann der Unterricht auf die Bedürfnisse oder Fähigkeiten des einzelnen keine große Rücksicht nehmen, denn er muß immer der großen Mehrheit angepaßt sein. Es ist aber von Wichtigkeit, daß die Schule der allgemeinen Kulturentwicklung folgt und daß die Schulbildung mit dem wechselnden Kulturideal in Übereinstimmung bleibt. So ist es denn eine entschiedene Kraftverschwendung, daß die alten Sprachen, namentlich die griechische, in unserem höheren Schulwesen noch so viel Raum einnehmen, während das Bedürfnis andere Fächer zu verstärken immer dringender wird. Die Beschäftigung mit den alten Sprachen ist für viele ein entbehrlicher Luxus oder eine zwecklose Quälerei, nämlich für alle, die nur über eine schwache oder mittlere Begabung verfügen und kein besonderes Talent für Spracherlernung haben. Für solche genügt es durchaus und ist es viel wertvoller, wenn sie von fremden Sprachen nur Französisch und Englisch lernen und die etwa auf Lateinisch oder Griechisch verwandte Zeit und Kraft lieber zu einer größeren Vollkommenheit in den neueren Sprachen und zu einem tieferen Eindringen in deren Literatur benutzen, besonders aber zu einer sorgsameren Pflege der Muttersprache, woran es bei uns noch sehr fehlt.

Wie schon gesagt wurde, läßt sich mit dem besten Willen eine gewisse

Kraftverschwendung in der Schule nicht vermeiden, weil nach einem bestimmten Plane gearbeitet werden muß, der nicht für jeden einzelnen, sondern nur für eine angenommene Mehrheit passend eingerichtet werden kann. Der Lehrplan ist durchaus nicht „ohne jeden äußeren vernünftigen Zweck", wie B. Otto anzunehmen scheint, und es entsteht durch ihn keineswegs eine „schlimmere Verschwendung", als wenn das Kind zu wertbildender Arbeit veranlaßt würde. Die Verschwendung würde im Gegenteil viel größer und folglich viel schlimmer sein, wenn in der Schule planlos und ziellos gearbeitet würde. Im Lehrplan wird aber nicht allein die zu leistende Arbeit festgesetzt, sondern es wird auch immer mehr das Spiel berücksichtigt. Und da die Kinder besonders außerhalb der Schule viel Zeit zum Spielen haben, wie es „ihnen gemäß" ist, so wird ihnen auch die Freude am Leben nicht verdorben. Die aus dem Spiel entspringende Freude, die niemand dem Kinde mißgönnt, wird vielmehr durch den Gegensatz der Arbeit noch gesteigert. Sie wird auf diese Weise viel lebhafter empfunden, als wenn das Kind den Begriff ernster pflichtgemäßer Arbeit noch nicht kennen gelernt hätte. Wer immer nur Süßigkeiten essen soll, dem werden sie bald zuwider. Und so, kann man sagen, wird dem Kinde auch die Freude am Spiel verdorben, wenn es immer nur spielen soll. Der Reiz der Abwechslung ist ein Gewürz, das auch für das Leben des Kindes Bedeutung hat. Ein Unterschied ist allerdings nach dem Alter zu machen. In den Jahren der frühen Jugend ist das Kind mehr zum Spielen geneigt als später. Aber je mehr es heranwächst, etwa vom zehnten Lebensjahre an, tritt das Bedürfnis nach Arbeit, d. h. nach ernster zielbewußter Beschäftigung, immer mehr hervor. Es ist sicherlich anerkennenswert, daß B. Otto „die Zusammenhänge zwischen dem Spiel des Kindes und seiner natürlichen, geistigen und körperlichen Entwicklung zu beobachten, darzustellen und zu fördern" sucht, und es ist auch sehr begreiflich, daß er in seinem pädagogischen Eifer und in seiner Reformfreudigkeit die rechten Grenzen leicht übersieht; aber es muß mit allem Nachdruck dagegen Einspruch erhoben werden, daß „der Erwachsene umso besser für die Arbeit des Lebens vorbereitet sein wird, je reiner man die Kindheit dem Spiel bewahrt hat". Wenn das Wort Spiel hier den üblichen Sinn hat, dann ist diese Vorbereitung für das Leben nicht die beste; soll aber unter Spiel hier zugleich auch die Arbeit in der Schule mitverstanden werden, so ist diese nichts anderes als ein rhetorischer oder sophistischer Kunstgriff, mit dem Otto unhaltbare Behauptungen und unerfüllbare Forderungen zu rechtfertigen und zu stützen sucht.

Jeder, der vorurteilsfrei denkt, der sich mit Unbefangenheit bemüht, die Wirklichkeit zu sehen, wie sie ist, wird anerkennen, daß man allgemein mit dem Worte Arbeit etwas anderes bezeichnet als mit dem Worte Spiel. Der Sprachgebrauch, der es so will, drückt die übereinstimmende Meinung der großen Menge aus, gegen welche die willkürliche Auffassung eines einzelnen nichts bedeutet. Die durch den Sprachgebrauch unzweifelhaft festgestellte Tatsache eines wesentlichen Unterschiedes läßt sich durch keine Disputierkunst aus der Welt schaffen. Dieser Tatsache steht aber

auf der anderen Seite die ebenso unbestreitbare Tatsache gegenüber, daß es ungeheuer schwer oder vielleicht geradezu unmöglich ist, jenen wirklich vorhandenen Unterschied in wissenschaftlicher Weise genau zu bestimmen. Dies ist aber durchaus keine ungewöhnliche Erscheinung. Denn ähnlich ergeht es uns bei vielen anderen Begriffen, die uns sehr geläufig sind, über die uns nie die geringsten Zweifel aufkommen und über deren wesentlichen Inhalt wir uns dennoch keine genügende Rechenschaft geben können. Nehmen wir zum Beispiel den Begriff der Aufmerksamkeit. Jeder wird genau wissen, was damit gemeint ist, und alle, die sich dieses Wortes bedienen, werden überzeugt sein, daß sie sich gegenseitig richtig verstehen, daß der eine damit dasselbe ausdrückt wie der andere. Diese Überzeugung ist wahrscheinlich auch vollkommen gerechtfertigt. Aber, obwohl alles so klar und selbstverständlich zu sein scheint, daß es keinen Zweifel gibt, wird man doch bei den Gelehrten vergebens eine befriedigende Definition der Aufmerksamkeit suchen. Es läßt sich, wie man annehmen muß, nicht einmal wissenschaftlich feststellen, ob die Aufmerksamkeit eine Handlung oder ein Zustand ist; denn über diesen Punkt wird viel gestritten. Wir müssen uns also mit der Tatsache abfinden, daß es viele täglich vorkommende Begriffe gibt, die dem einfachen Verstande ganz unzweideutig klar erscheinen und die sich dennoch einer wissenschaftlichen Fassung entziehen. Die Psychologen können sich aber damit trösten, daß auch in der durch die logische Schärfe ihrer Sätze ausgezeichneten Mathematik ähnliche Fälle vorkommen. Jeder weiß, was ein Punkt oder eine Linie ist, aber niemand kann es sagen, wenigstens nicht in einer wissenschaftlich befriedigenden Definition.

Trotz aller Schwierigkeiten müssen wir aber versuchen, dem Unterschied zwischen Arbeit und Spiel auf die Spur zu kommen, da er doch ohne allen Zweifel wirklich vorhanden ist, und wenn uns die wissenschaftliche Definition keinen festen Anhalt gibt, so müssen wir uns an die von den Gelehrten, namentlich auch von Wundt, gewöhnlich verachtete Vulgärpsychologie wenden, die in dem Sprachgebrauch zum Ausdruck kommt. Danach versteht man unter Arbeit im allgemeinen eine Anstrengung, unter Spiel eine Erholung oder Zerstreuung. Der angestrengte Mensch bedarf, um wieder Kräfte zu sammeln, nicht nur der Ruhe, die am vollständigsten im Schlaf eintritt, sondern er hat auch das Bedürfnis, seine Kräfte in einer anderen Richtung anzuwenden, als er es gewohnt ist. Dies gilt sowohl von geistigen wie von körperlichen Kräften. Veränderte Bewegungen des Körpers setzen andere Muskeln in Tätigkeit und wenn Muskeln, die geruht haben, in Bewegung kommen, so wird eine angenehme Empfindung erzeugt. Wer lange auf dem Rade gefahren ist, wird zur Abwechslung gern eine Strecke zu Fuß gehen. Ebenso ist es auch bei geistiger Arbeit. Warum wird es uns schwer, einen langen Vortrag anzuhören? Weil die einseitige Anstrengung des Zuhörens ermüdend wirkt. Die Redner pflegen deshalb ihren Vortrag auf irgend eine Art zu würzen, um die Aufmerksamkeit anzuregen und das Zuhören zu erleichtern. Wer lange gesprochen hat, für den ist es eine Erquickung zuzuhören; wer lange zugehört hat, der wird es mit Ungeduld erwarten, daß er zum

Sprechen kommt. Hier muß natürlich davon abgesehen werden, daß manche Menschen, die ein gutes Mundwerk haben, infolgedessen überhaupt nicht gern zuhören und am liebsten immerfort sprechen. Viele Menschen, man kann wohl sagen die meisten, haben außer ihrer Berufsarbeit noch irgend eine Nebenbeschäftigung, sei sie ernsterer Art oder sei es nur zur Unterhaltung, um ihre Mußestunden auszufüllen. Wer gewöhnlich sitzend arbeiten muß, der wird sich in seiner freien Zeit gern körperliche Bewegung machen und etwa im Garten arbeiten, wenn er einen haben kann, oder irgend einen Sport betreiben oder wenigstens spazieren gehen. Wer die Woche über in der Stube gehockt hat, wird sich am Sonntag gern durch eine Wanderung oder eine Radfahrt oder irgend etwas dergleichen erfrischen. Auch das Spazierengehen ist im Grunde genommen, wenn man es im physikalischen Sinne betrachtet, mehr oder weniger eine Anstrengung. Ja schließlich ist sogar das Spiel nicht ohne irgend eine körperliche oder geistige Anstrengung zu denken, wie Otto ganz richtig bemerkt hat. Wir müssen ihm durchaus darin recht geben, daß der Begriff der Anstrengung, wenigstens für sich allein genommen, kein sicheres Merkmal der Unterscheidung bietet, wenn wir die Gebiete Arbeit und Spiel abzugrenzen suchen.

Man muß sogar noch weiter gehen und sagen, daß ein Spiel um so höheren oder geringeren Wert hat, je mehr Kräfte dadurch in Wirksamkeit gesetzt werden. Die englischen Spiele, wie Fußball und Lawn Tennis, die sich immer mehr bei uns einbürgern, zeichnen sich gerade dadurch aus, daß sie einen hohen Grad von Kraft und Gewandtheit beanspruchen, wenn sie gut ausgeführt werden sollen. Unter den Kartenspielen nimmt der Skat einen hervorragenden Platz ein, weil er die Aufmerksamkeit außerordentlich in Anspruch nimmt und weil es einer langen Übung bedarf, um darin zu einer gewissen Vollkommenheit zu gelangen. Dasselbe gilt natürlich auch vom Billardspiel, wenn auch hier mehr eine körperliche Leistung in Betracht kommt, und im höheren Grade noch von dem edlen Schachspiel, das eine geistige Anstrengung erfordert, wie vielleicht kaum irgend eine Arbeit. Warum wird aber das Schach dennoch ein Spiel genannt und nicht Arbeit? Weil es in der Regel nicht die Hauptbeschäftigung eines Menschen oder einen Lebensberuf bildet, sondern eine Nebenbeschäftigung, einen Zeitvertreib.

In der Regel, sagten wir. Denn es gibt bekanntlich auch Leute, für die das Schach ein Beruf und folglich Arbeit ist, die sogenannten Berufsspieler. Es wird oft die Frage erörtert, ob das Schach eine Wissenschaft oder eine Kunst zu nennen sei. Beides kann man vielleicht in gewissem Sinne bejahen, da es einerseits eine Theorie des Schachspiels gibt, die sich nicht erschöpfen läßt und die jeder studiert haben muß, der ein Meister werden will, da aber andererseits das persönliche Können die Hauptsache ist und in zweiter Linie auch ästhetische Werte in Frage kommen. Mag sich nun jemand mit der Schachtheorie beschäftigen oder mag er sich irgendwie in der Schachkunst zu vervollkommnen suchen, in beiden Fällen wird man sagen müssen: er arbeitet. Ebenso kann man es wohl Arbeit nennen, wenn Schachaufgaben gelöst werden, und noch

mehr, wenn solche ausgearbeitet und gestellt werden. Bei einem Schachwettkampf wird ohne Frage schwere Arbeit geleistet. Immer verlangt das Schachspiel eine starke geistige Anstrengung, die nur deshalb eine Erholung sein kann, weil sie gegen die alltägliche Berufsarbeit eine angenehme Abwechselung bildet. Man kann also auch nicht ohne weiteres sagen, daß eine große Anstrengung Arbeit, eine kleine Anstrengung Spiel zu nennen sei, obwohl dieser Unterschied auch im Sprachgebrauch zur Geltung kommt. Denn wenn man zum Beispiel sagt, daß jemand etwas spielend lernt, so meint man, daß er leicht lernt. Wir sehen also, daß wir vermittels des Begriffes der Anstrengung im vorliegenden Falle zu keiner klaren und bestimmten Unterscheidung kommen. Dieser Begriff spielt zwar ohne Zweifel eine wichtige Rolle und liegt ganz sicher ursprünglich zugrunde, aber er genügt nicht, um eine scharfe Grenze zwischen Arbeit und Spiel festzulegen.

Was kann nun außerdem noch in Betracht kommen? Weshalb wird das Schach ein Spiel genannt, obgleich es mit großer Anstrengung verbunden ist? Offenbar, weil diese Beschäftigung gewöhnlich keinen praktischen Zweck verfolgt und nur zur Unterhaltung dient, nur als Zeitvertreib angesehen wird, wenn man von den wenigen absieht, die sich daraus einen Lebensberuf gemacht haben. Wir kommen also hiermit zu dem volkswirtschaftlichen Begriff der Arbeit, wenn wir nach dem Zweck einer Beschäftigung fragen. Wir müssen nun zusehen, ob von diesem Gesichtspunkt aus eine genauere Abgrenzung möglich ist, ob man jede Beschäftigung, die nicht wirtschaftliche Werte schafft, Spiel nennen muß. Vor allem ist zu prüfen, ob das, was man Schularbeit nennt, diese Bezeichnung verdient, wie auch alles, was den Zweck hat, wertschaffende Arbeit vorzubereiten, was zur körperlichen oder geistigen Ausbildung des Menschen gehört. Da alle menschliche Tätigkeit oder Beschäftigung einen dreifach verschiedenen Zweck haben kann: Wertschaffung, Bildung oder Unterhaltung, so müssen wir uns entscheiden, ob wir mit B. Otto die beiden letzten zu einer Gruppe Spiel zusammenfassen wollen, oder die beiden ersten zu einer Gruppe Arbeit, wie es der Sprachgebrauch verlangt. Bei dieser Wahl ist natürlich die Entscheidung nicht schwer. Sollen wir etwa, nachdem wir uns gewöhnt haben von Bildungsarbeit zu sprechen, auf einmal anfangen dafür Bildungsspiel zu setzen? Und gibt es denn nicht auch Schulspiele? Wie sollte man diese von der Schularbeit unterscheiden, wenn man alles Spiel nennen wollte? Man könnte vielleicht eher geneigt sein, Spiel mit Ruhe und Schlaf zu einer Gruppe Erholung zusammenzufassen. Stellt man aber Tätigkeit und Nichtstun einander gegenüber, so würde das Spiel wiederum mehr an die Arbeit heranrücken. Es kommt also auch viel darauf an, welchen Standpunkt der Betrachtung man einnimmt.

Auch insofern steht die Bildungsarbeit der Erholungsgruppe nahe, als sie die eigentliche Lebens- oder Berufsarbeit vorbereitet. Aber die Erholung hat im allgemeinen nur den Zweck, die augenblicklich verbrauchten Kräfte wieder zu ersetzen, während die bildende Arbeit darauf ausgeht, eine dauernde Fähigkeit zu schaffen. Dieser wichtige Unterschied ist von

B. Otto nicht bemerkt worden, wenn er sagt, die Kindheit sei die Zeit, in der das Kapital der Arbeitskraft sich ansammeln soll, das nachher in der Lebensarbeit sich zu betätigen habe. Das Maß der täglich verbrauchten und täglich erneuerten Arbeitskraft steigert sich mit den Jahren und nimmt im späteren Lebensalter wieder ab, wenn der Höhepunkt erreicht ist. Das höchste Maß, das erreicht werden kann, wird oft durch Überanstrengung vermindert. Wenn Otto davor warnen will, hat er vollkommen recht und man wird ihm gern zustimmen. Das Kapital aber, das sich während der Kindheit ansammeln läßt, ist weniger die täglich zu verausgabende Arbeitskraft als vielmehr die Summe der Fähigkeiten, die das Kind allmählich erwirbt, die ihm ein dauernder Besitz bleiben, wenigstens verhältnismäßig, und erst im höheren Lebensalter allmählich schwinden. Dieses Kapital kann nicht anders als durch Arbeit erworben werden, und nur das Übermaß der Bildungsarbeit, durch die das Kapital der Leistungsfähigkeit geschaffen wird, könnte man Kraftverschwendung nennen, wenn der menschliche Organismus durch Überanstrengung Schaden leidet.

Aus dem Vorhergehenden wird soviel klar geworden sein, daß wir mit der Frage nach dem Zweck einer Beschäftigung weiter kommen als mit dem Begriff der Anstrengung, wenn wir bestimmen wollen, was Arbeit sei, zweitens aber auch, daß keiner von beiden Gesichtspunkten für sich allein den Ausschlag geben kann, daß bald dieser bald jener in den Vordergrund tritt. Und wenn wir weiter forschen, so werden wir finden, daß oft keiner von beiden genügt, um einen sicheren Anhalt zu bieten. Nehmen wir als Beispiel das Klavierspiel, um das beliebteste musikalische Instrument herauszugreifen. Mit dem Begriff des Zwecks werden wir hier unbedingt mehr Klarheit erzielen als mit dem der Anstrengung. Zunächst muß alles, was nur rein technische Übung ist, als Arbeit gelten. Aber es läßt sich wohl denken, daß ein Mensch mit großer musikalischer Begabung auch bei den Übungen der Fertigkeit Freude und Genuß haben kann und sie nicht immer als Arbeit empfindet. Umgekehrt wird manches Kind, das von den Eltern vielleicht aus Rücksichten der Eitelkeit trotz mangelnder Begabung und Neigung zum Klavierspiel gezwungen wird, jedesmal das drückende Gefühl haben, als ob es schwere Arbeit verrichtet, so oft es sich ans Klavier setzt. Das ist subjektive Auffassung. Wie wird es aber bei dem Künstler sein, der mit höchster Anstrengung ein schwieriges Musikstück vorträgt und die Zuhörer zur Begeisterung hinreißt? Wird er nicht trotz aller Mühe zugleich einen hohen Kunstgenuß und in dem Beifall der Zuhörer die schönste Freude erleben? Kann irgend etwas eine erhabenere Befriedigung geben, als wenn der Künstler vielleicht in Tausenden dieselbe ästhetische Empfindung erweckt, von der er selbst ergriffen ist? Er wird offenbar weniger geneigt sein, die Leistung im Konzertsaal als Arbeit zu betrachten als die Vorbereitung dazu, die Ausbildung seines Talentes. Man kann leicht erkennen, daß auf dem Gebiete künstlerischer Betätigung noch viel schwerer als auf anderen Gebieten festzustellen ist, was als Arbeit gelten soll. Der Musiker spielt und arbeitet zu gleicher Zeit. Die Sprache macht hier keinen Unterschied und beweist wiederum ihre Un-

zulänglichkeit für die genaue Abgrenzung logischer Begriffe und für den Ausdruck der unbegrenzten Vielfältigkeit der Gedanken. Sie ist ein Werkzeug des denkenden Geistes, aber sie hemmt auch durch ihre Unvollkommenheit die Erkenntnis auf Schritt und Tritt. In unserem Falle ist dies umso weniger zu verwundern, als es, wie wir gesehen haben, oft nur auf die subjektive Auffassung ankommt, wenn man entscheiden will, was Arbeit oder Spiel sei, und eine objektive Feststellung infolgedessen überhaupt nicht möglich ist.

Die Unmöglichkeit, in dieser Frage mit wissenschaftlichen Definitionen zum Ziele zu kommen, hat sich B. Otto zunutze gemacht, um sich gegen den Vorwurf zu verteidigen, daß er in seiner Schule mit den Kindern Spielerei treibe, anstatt zu arbeiten. Der Tadel, den das Wort Spielerei ausdrückt, ist durchaus begründet. Denn der wesentliche Zweck der Schule ist nicht Spiel, sondern Arbeit. Um sich zu rechtfertigen, sucht Otto zu beweiseu, daß es, entgegen der üblichen Auffassung, zwischen diesen beiden Begriffen eigentlich gar keinen Unterschied gebe, wie er in ähnlicher Weise das Wort Mundart mißbräuchlich anwendet, um seiner Ansicht von dem Wert der Kindersprache Geltung zu verschaffen. Otto liebt es, solche sophistischen Kunststücke vorzuführen und landläufigen Meinungen entgegenzutreten. Er kommt zu überraschenden Schlußfolgerungen, indem er von falschen Voraussetzungen ausgeht und den wahren Sachverhalt nicht sorgfältig beachtet. Indem er zuviel zu beweisen sucht, beweist er nichts. Sein pädagogischer Grundsatz, daß die Kinder spielend lernen sollen, hat einen ganz gesunden Kern. Es ist durchaus richtig, daß den Kindern die schwere Arbeit des Lernens nach Möglichkeit erleichtert werden muß, aber es ist übertrieben und falsch, daß alle Arbeit in der Schule nur Spiel sein soll, daß die Kinder nur lernen sollen, was ihnen gefällt. Der Zwang ist in der Schule unentbehrlich. Er mag wohl gemildert werden, indem der Lehrer seinen Schülern Lust und Liebe zum Lernen einflößt. Aber ihn ganz aufzuheben, wäre weder möglich, wenn man es wollte, noch wäre es zweckdienlich. Denn es ist sogar eine gewisse Notwendigkeit, daß der Zwang bestehen bleibt, weil das Kind auch den Begriff der Pflicht kennen lernen muß, und zwar nicht bloß vom Hörensagen, sondern in eigener Betätigung. Es muß daran gewöhnt werden, auch unwillkommene Arbeit unverdrossen zu verrichten. Das beste, was die Schule tun kann, ist die Erziehung der Jugend zur Ordnung und zu gewissenhafter Arbeit. Wer als Kind immer nach seinem Gefallen hat leben können, wer nie das harte Muß am eigenen Leibe erfahren hat, von dem ist nicht zu erwarten, daß er willig seine Pflicht tut, wenn später der Zwang des Lebens an ihn herantritt. Nur insofern hat Otto recht, als der Zwang der Erziehung nicht allzu drückend werden darf, weil dann zu befürchten wäre, daß er die entgegengesetzte Wirkung hätte. Aber die vollständige Ungebundenheit, die er grundsätzlich verlangt, ist ebenfalls ein Extrem, das man vermeiden muß. Wie weit sich der Lehrer dem einen oder dem andern Extrem nähern kann oder soll, das hängt von seiner besonderen Anlage ab. Persönliche Neigung oder Übereifer kann ihn aber leicht dazu führen, daß er die Grenze des Rechten nicht erkennt.

In dieser Lage befindet sich offenbar auch B. Otto, und da er mit seinen Ansichten lebhaft vor die Öffentlichkeit tritt und eifrig Anhänger zu werben sucht, so ist es nicht zu verwundern, daß man an seiner Pädagogik Kritik übt und ihm den Vorwurf der Spielerei gemacht hat. Indessen wollen wir gern glauben, daß Ottos pädagogische Praxis besser ist als seine Theorie. Zum Schluß möge noch ein Ausspruch aus kindlichem Munde erwähnt werden, mitgeteilt von Joh. Hepp (Die Selbstregierung der Schüler, S. 75), der in einer großen Volksschule in Zürich die von Fr. W. Foerster aufgestellten Grundsätze praktisch erprobt hat. Bei einer Beratung sich selbst regierender Schüler über das Verhalten im Schulzimmer vor dem Beginn des Unterrichts und während der Pause sagte einer von ihnen: „Das Schulzimmer ist eine Stube, wo man arbeiten muß, und nicht ein Spielplatz."

Schülertypen.

Von Wilhelm Münch.

II.

Auf Schulzeugnissen finden sich herkömmlich neben Zensuren für die „Leistungen", also für die Ergebnisse der intellektuellen Begabung unter dem Einfluß der didaktischen Einwirkung und des auf die bestimmten Ziele gerichteten Willens des Schülers, die Rubriken für Fleiß und für „Betragen", mitunter auch „Ordnungsliebe" als besondere Seite des Verhaltens. Manchmal werden auch dafür feste Prädikate eingetragen, die also einer ziffermässigen Abstufung ziemlich gleich kommen, anderswo bleibt die Wahl der beurteilenden Ausdrücke freier; immerhin aber will man selbstverständich eine kurze und feste Kennzeichnung des Tatsächlichen, und das heißt in den meisten Fällen: des in die Erscheinung Tretenden. Beim „Betragen" freilich sind sich die Lehrerkollegien vielfach nicht klar und einig, ob es gelten solle, das konkrete Verhalten innerhalb des Schullebens zu kennzeichnen, also namentlich das Vorkommen oder Nichtvorkommen von Zuwiderhandlungen gegenüber den Gesetzen, Vorschriften oder selbstverständlichen Normen, oder aber den sittlichen Charakter des Schülerindividuums zum Gegenstand des Urteils zu machen. Wird die Frage einmal überhaupt ernstlich aufgeworfen, so spricht sich wohl die Mehrzahl der Anstaltslehrer für die erstere Auffassung aus, in dem berechtigten Gefühl, daß für das Zweite ihr Blick nicht ausreichen könne. Aber andrerseits widerstrebt es doch den Ernstesten und erzieherisch Eifrigsten, namentlich in bestimmten und besonderen Fällen immer wieder, daß sie es mit der bloßen Legalität zu tun haben sollen — zumal das ernst erwogene Zeugnis doch auch eine innerlich anspornende Wirkung tun soll. Was nun da den Schulen für die Zukunft anzuempfehlen sein möchte, gehört nicht in unsern gegenwärtigen Zusammenhang. Aber wie ungleiche

Schüler tatsächlich sowohl bei der Prädizierung von Fleiß wie Betragen mit einem gleichklingenden Urteil bedacht werden, auf wie ungleichem Untergrund das Erscheinende und Prädizierte ruht, darüber haben wir Ursache uns etwas klarer zu werden. Versteht es sich, daß eine anerkannte Korrektheit mit innerer Fragwürdigkeit oder gar Wertlosigkeit bestehen kann, so mag andrerseits auch etwas so Äußeres wie Ordnungsliebe mit Einschluß von Reinlichkeit und Pünktlichkeit ein schönes Stück bereits erfolgter Selbsterziehung bedeuten.

Wie ist es nun z. B. mit den Arten und den Unterlagen des Fleißes? Welche „Fleißtypen" können wir aufstellen? Zwischen regelmäßigem oder nur unregelmäßigem, mitunter oder auch häufig unterbrochenem Fleiße zu unterscheiden, können die Lehrer und die Zeugnisse gar nicht umhin. Sie werden ferner von selbst dazu geführt werden, den bei verhältnismäßig mechanischen Betätigungen, etwa dem unmittelbaren Einprägen, bewiesenen Fleiß zu unterscheiden von demjenigen, bei dem die Anstrengung des Denkens hinzukommen muß. Ja, über diese Verschiedenheit hinaus wird sich oft ein regelmäßig befriedigender Fleiß finden, der aber doch nur allen äußeren, aus der Aufgabe selbst mit Notwendigkeit sich ergebenden Verpflichtungen gerecht wird, und andrerseits ein solcher, der von einer freieren persönlichen Hingebung an das Ziel Zeugnis gibt. Kann man doch bei ununterbrochener Arbeitsamkeit sehr denkträge sein. Es unterscheiden sich hier schon die zu Subalternem berufenen Geister von den für Höheres, Persönlicheres geeigneten. Damit berührt sich nahe die Unterscheidung zwischen solchen, deren fleißiges Bemühen sich als ein zusammenhängendes Voranstreben durch die fachlichen Teilgebiete, die Wissens- und Erkenntnisstationen hindurch bewährt, und solchen, deren Eifer leicht unter dem Einfluß von diesen oder jenen Bedingungen umschlägt. Und doch ist hiermit nur auf den Fleiß als Wirkung hingeblickt. Nicht minder mannigfaltig ist, worauf er beruht, wovon er genährt wird.

Das ist in dem einen Falle das Interesse an dem Lernstoff, die Freude am Erkennen, am Sichbetätigen, am Können, das natürliche Überwiegen dieser Anregungen gegenüber heterogenen, in der jugendlichen Natur im allgemeinen lebendigen, ein spielendes Überwinden der Hemmungen. In einem anderen Falle bildet die wesentliche Unterlage eine anerzogene allgemeine Folgsamkeit und Willigkeit gegenüber dem von Autorität Gebotenen. Etwa auch die frühe Gewöhnung an Arbeit im Gegensatz zu spielendem Dahinleben, ein zeitig in die Seele gepflanzter Ernst. Wo Kinder ungefähr so aufwachsen oder auferzogen werden, wie es Pestalozzi mit der Wohnstube seiner Gertrud schildert, da wird sich der still auf nützliches Tun gerichtete Sinn leicht auch stetigem Lernen zuwenden, wie es andrerseits den in der Fülle der Genüsse, der Zerstreuungen, der mannigfachsten Spiele Heranwachsenden nur um so viel schwerer werden kann, sich bestimmtes Bemühen aufzuerlegen oder auferlegen zu lassen. Man kann übrigens an solchen Orten, wo die gesamte Bevölkerung einschließlich ihrer wohlhabensten Mitglieder andauernd energische Arbeit zu leisten gewöhnt ist (wie in heutigen Industrie- oder Handelsstädten), finden, daß es leicht wird, auch so ziemlich die gesamte Jugend zum Fleiß bei

ihren Schularbeiten hinzuführen. Daß es auch unter dem jungen Volk auf den Schulbänken Individuen gibt, die schon in dieser Frühzeit ausdrücklich den Gewinn im Auge haben, den ihnen ein fleißiger Erwerb von Kenntnissen im Leben bringen wird oder kann, darf nicht unerwähnt bleiben. Viel größer aber ist natürlich die Zahl derjenigen, die vor allem an den unmittelbaren Erfolg innerhalb des Schullebens denken, an Zensuren, Platznummern, Versetzung, an Lob, Tadel und sonstige fühlbare Folgen. Und die Schule selbst pflegt ihnen diesen Gesichtspunkt immer wieder nahe zu legen. (Tatsächlich wirkt übrigens der Hinweis auf den in einer ferneren Zukunft liegenden Erfolg oder Mißerfolg bei den meisten jugendlichen Menschen noch gar nichts.) Die soeben angeführte Unterlage des Fleißes berührt sich also nahe mit Furcht vor der zu erwartenden Sühne, vielleicht einer sehr akuten Sühne bewiesenen Unfleißes, werde nun diese üble Folge in der Schule selbst oder zu Hause oder gar *junctim* an beiden Stellen erwartet.

Es mag dann noch angefügt werden, daß es gewissen Naturen darum näher liegt, sich der Pflichtarbeit zu unterziehen, weil ihnen für Spiele und andere Zerstreuungen, auch für die innere Zerstreuung des Träumens, die Empfänglichkeit fehlt: es gibt Arbeiter gewissermaßen aus Poesielosigkeit ihres Wesens, trockene Naturen — die man offenbar völlig zu unterscheiden hat von jenen Seltenen, denen bei angeborener, alles beherrschender Wißbegier das Lernen selbst die höchste Befriedigung, die beschwingendste Seelenanregung bedeutet. Zu allen kommen dann solche, die fleißig sind, weil ihr Unfleiß den Ihrigen Kummer bereiten, vielleicht schon reichlich vorhandenen Lebenskummer vermehren würde, oder weil ihnen vor allem daran liegt, geliebten Menschen Freude zu machen. Und manchmal ist es der Lehrer selbst, dem diese Liebe gilt, nicht bloß, wenn der Schüler eine halbwüchsige Schülerin ist und der Lehrer ein interessanter, sympathischer, noch nicht in der Unterrichtstechnik erstarrter Mann: es fehlen auch die Knaben nicht, die zu ihrer Zeit solche Liebe im Herzen tragen, so wenig wie die Jünglinge fehlen, die sich für einen bedeutenden Lehrer begeistern und für ihn arbeiten (wie der Ausdruck lautet), weil sie in seinen Augen einen gewissen Wert gewinnen möchten. Nicht Lob also schlechthin gilt es ihnen, sondern Lob aus besonderem Munde. Das wäre eine große Mannigfaltigkeit von Fleißtypen, begründet ausdrücklich auf die mannigfachen seelischen Unterlagen. Natürlich geht es mit ihnen, wie nicht viel anders mit den sonst aufgestellten Typen: sie müssen nicht etwa regelmäßig rein erscheinen, auch hier gibt es allerlei Verbindungen, Übergänge und Wandlungen.

Noch schwerer wird eine saubere Abgrenzung sein, wenn wir ein typisches Verhalten auf dem Gebiete des „Betragens“ aufsuchen wollen. Hier muß doch wohl vor allem nicht nur, wie schon oben angedeutet, die äußerlich kontrollierbare Haltung von der dahinter ruhenden Stimmung oder Sinnesart geschieden werden, sondern auch viel ernstlicher, als es die Schulüberlieferung mit sich bringt, das auf psychologischem und eventuell pathologischem Grunde Gegebene von dem durch den persönlichen Willen zu Leistenden. Dürfen peinliche Ordnungsliebe und was damit zusammen-

hängt als moralischer Vorzug empfunden und geschätzt werden, so zeigt sich dergleichen bekanntlich auch bei gewissen besonders beschränkten, wenig entwicklungsfähigen Naturen, ja bei bestimmten Psychopathen; mindestens deutet es manchmal auf eine recht untergeordnete Lebenstauglichkeit, während andrerseits freilich das Gegenteil jener Eigenschaft noch keinerlei Bürgschaft für etwas wie geniale Begabung gibt. Ist ferner übergroße Beweglichkeit, stete äußere Unruhe, die immer hervorbrechende Neigung zum Lachen, zum Plaudern, ein überlebendiges Minenspiel — ist das alles nichts als Mangel an rechter Gewöhnung, Unlust sich irgendwie in Zaum zu nehmen, oder ist es unwiderstehlicher Drang, physiologischer Vorgang, nervöser Krankheitszustand? In welchem letzteren Falle denn freilich immer noch das erzieherische Ziel bleibt, eine Gegenwirkung herzustellen, das schwer Überwindliche dennoch überwinden zu helfen. Ebenso kann ja in Folgsamkeit, Lenksamkeit, unbefangener Offenheit des Wesens sich ein wahrhaft liebenswürdiges Gemüt, ein edles Menschenwesen andeuten, und es kann doch andrerseits auch eine Einfalt und Suggestibilität zugrunde liegen, die sich als Haltlosigkeit weiterhin erweisen wird und damit keinerlei rechte persönliche Wertbildung in Aussicht stellt. Und ist, was den Symptomen dieser Art gegenübersteht, also Verschlossenheit, anscheinender Trotz, vielleicht mißtrauendes Ablehnen, immer einfach und gleichartig zu bewerten? Pathologisches kann sich darin verraten, aber es kann auch einfach im Zusammenhang stehen mit der Lebenslage, der regelmäßigen menschlichen Umgebung und den Erlebnissen eines solchen Zöglings, und das Eis kann schmelzen vor wahrhaft freundlicher Behandlung. Die Schule, die so vielen namentlich heutzutage nur als Ort des Unbehagens gilt und auch von deren reiferen Angehörigen nicht anders gewertet wird, ist für gewisse Kinder (deren Typus ja Gerhart Hauptmann in Hannele's Himmelfahrt gezeichnet hat) der Ort der Befreiung, des schönen Friedens, des empfundenen Wohlwollens.

Ferner wäre der scheuen und schüchternen Naturen zu gedenken und ihnen gegenüber der zutraulichen, aber auch der dreisten, die keine Höhendistanz empfinden, und ebenso der vordringlichen, die schon in dieser Frühzeit nur an ihren persönlichen Erfolg denken und den mit allen Mitteln herbeiführen wollen. Und doch kann auch das vordringlich Erscheinende auf einen naiven Eifer hinauskommen, wie ihn lebhafte Kinder an den Tag legen, ohne daß sie jemanden dadurch verstimmen dürften. Hier mag denn auch der sehr mißliebigen jungen Denunzianten gedacht werden, unter denen doch einige noch recht junge und mit ihrer Anzeige ganz offen hervortretende nur von der in ihre Herzen gepflanzten Liebe zum Guten oder dem Abscheu vor dem Bösen getrieben werden und die übliche sittliche Verurteilung nicht verdienen. (Noch unlängst hat auch ein beachtenswerter amerikanischer Pädagog, Th. Hughes, in einem inhaltvollen kleinen Buch über Irrungen im Lehramt sich zu dieser Auffassung aufs bestimmteste bekannt.) Als besonders Empfindliche sind wiederum ganz verschiedene Typen auseinander zu stellen: denn empfindlich sind die einen aus sozialem Dünkel oder persönlichem Hochmut, andere aus Verweichlichung, und wieder andere infolge dessen, was man mit dem verschwommenen Ausdruck

Nervosität nennt; die Empfindlichkeit drückt sich bei diesen letzteren oft mehr in den beweglichen Mienen aus, als daß sie tiefer im Bewußtsein festsäße; sie ist mehr nur peripherisch.

Mit den Empfindlichen mögen verwandt erscheinen die leicht Entmutigten, die aber doch eine ganz andere Einschätzung verdienen und denen beiden dann die dickfelligen Naturen gegenüberstehen. Die letzteren haben in dieser Eigenschaft vielleicht eine große Hilfe fürs Leben, vielleicht hält ihre Gleichgiltigkeit auch nur für ein gewisses Jugendstadium vor und eines Tages erwachen sie zu empfindlicherem Selbstgefühl. Unter den leicht Entmutigten fehlen übrigens doch auch solche nicht, denen der Mut rasch wieder zurückkehrt, ähnlich wie bekanntlich leichte Ermüdbarkeit mit günstiger Erholungsfähigkeit sich zusammenfinden kann. Ehrgeizige gibt es, die nur ihrer eigenen Wesensanlage folgen, und andere, die von außen her, von den maßgebenden Familienangehörigen, gestachelt und gespornt werden, ja die vielleicht wesentlich aus Angst vor der regelmäßigen häuslichen Kontrolle ihrer Erfolge jenes leidenschaftliche Emporstreben beweisen. Wie viel Abstufungen oder Schattierungen dessen, was man Ehrgeiz nennt, gibt es überhaupt, und kann es schon in diesen jugendlichen Seelen geben, vom idealen Vervollkommnungsstreben bis zum neidvollsten und gehässigsten Seelenzustand! So ist denn auch der Wetteifer in den Schulen vielleicht etwas schlechthin Schätzungswertes und vielleicht, d. h. in anderen Fällen — mit egoistischer Erfolgsgier gleichbedeutend. Bekanntlich stehen die Nationen der Pflege oder erzieherischen Benutzung der Ambition sehr ungleich gegenüber, und es scheint ein Stück des rechten Protestantismus, daß man anstatt ihrer das persönliche Pflichtgefühl anzuregen trachtet. doch steht die Frage allerdings nicht so einfach, wie manche gedacht haben.

Es kämen nun ferner die unwahrhaftigen, die innerlich unliebenswürdigen, durchaus unfreundlichen, die boshaften und rohen unter den Schülernaturen, und diejenigen, die von alledem das erfreuliche Gegenteil darstellen. Ferner die früh Verdorbenen, tief Verirrten, die schon irgendwie Lasterhaften, oder die Schwunglosen, auf Lebenszeit Hausbackenen, jeder Art von Enthusiasmus unbedingt Unzugänglichen, und wiederum die zu ihrem Wesen in erwünschtem Gegensatz Stehenden. Es kämen die in Formen und Stimmungen der Frömmigkeit Erzogenen, von je Hineingewöhnten, und die in religiös gleichgiltiger oder ablehnender Sphäre Aufgewachsenen, aber auch die mit Religion Überfütterten und vielleicht zum Umschlag Neigenden. Den zu altruistischen Gefühlen leicht Anzuregenden stehen unverbesserliche Egoisten gegenüber, den pietätvollen Naturen solche, denen Pietät für alle Zeit etwas Fremdes bleiben wird, denen, die als Menschen von zartem Gewissen *geboren* zu sein scheinen, solche, deren sittliche Leichtfertigkeit immer von neuem eine Gegenwirkung erfordert, den naiven wie den raffinierteren Sinnenmenschen (daran es schon in diesem Stadium nicht fehlt) gewisse früh vergeistigte Naturen.

Daß dies körperlich Schwächlichere zu sein pflegen, glaube ich doch nochmals aussprechen zu sollen. Denn es macht sich seit einiger Zeit gerade in der statistischen pädagogischen Schriftstellerei die Neigung geltend, das Zusammentreffen körperlicher Wohlgenährtheit, Kraft und Gesundheit

mit geistiger Leistungsfähigkeit als etwas Regelmäßiges festzustellen. Und das schmeichelt offenbar den monistischen Neigungen so vieler unserer Zeitgenossen. Es wird aber dahinter zunächst nur die Tatsache stecken, daß in den Volksschulen sich zwischen den verhältnismäßig wohlhabenden, physisch günstig gestellten und demgemäß auch zum normalen Maß von Aufmerksamkeit und Anstrengung heranzuziehenden Schülern eine Anzahl armer, verkümmerter Kreaturen findet, denen keinerlei frische Teilnahme abzugewinnen ist. Aber daß etwa das Körpergewicht der einzelnen ungefähr auch das Maß der geistigen Leistungsfähigkeit widerzuspiegeln pflege, eine derartige Behauptung muß falsch sein, muß sich auf ungenügender Grundlage erheben. Namentlich auf den etwas höheren Stufen sind die geistig wie sittlich Höchststehenden der Schüler sehr oft, ja vielleicht meistens solche, deren Körperlichkeit minderwertig heißen muß, wenn sie es nicht gar in handgreiflicher Weise ist. Das Thema wäre weiter zu spinnen und würde zu vielfältigen Betrachtungen führen können, aber hier sei darauf verzichtet.

Statt dessen noch ein kurzer Hinweis auf gewisse besondere Fälle, die schwerlich weithin bekannt sind und deren Kenntnis doch vor viel ungerechter Einschätzung bewahren kann. Daß ein Erwachsener für regelmäßig wechselnde Situationen und Lebensbeziehungen ein verschiedenes Angesicht zur Verfügung hat, daß er gewissermaßen sein Wesen zu wechseln vermag wie den Sonn- und Werktagsanzug, ist eine Erfahrung, die das Leben uns machen läßt. Es kann das etwas sehr Häßliches sein, aber in einem gewissen Maße darf es erträglich, vielleicht unvermeidlich heißen. Die Erscheinung nun findet sich auch schon bei den jugendlichen Menschen und namentlich bei gewissen Naturen. Derselbe Knabe ist vielleicht innerhalb seines von Bildung, Takt und Rücksicht erfüllten Familienkreises auch seinerseits zart in allen seinen Lebensäußerungen und inmitten der Kameradschaft derb, roh, ordinär. Er hat eben noch kein einheitliches Wesen erreicht, wird auch vielleicht sein Leben lang Gemeines und Anständiges mit einander bei sich beherbergen. Ist dieser Fall im ganzen häufig genug, so kommt es ferner auch vor, daß ein Schüler in der Schule durchaus lenksam und wohlerzogen sich erweist und im Elternhause durch Ungehorsam und Rücksichtslosigkeit ewig neue Klagen wachruft. Offenbar war dann dieses Elternhaus nicht fähig, den Willen seines Sprößlings sich rechtzeitig zu unterwerfen, während das einer ruhigeren und festen Autorität unschwer gelang. Aber es gibt auch Schüler, die in der Schulsphäre eigenartig verschlossen, ablehnend und mißtrauend erscheinen und in der häuslichen Umgebung weich und liebenswürdig: solche Naturen sind eben nicht für eine freiere und rauhere Luft geschaffen, sie bedürfen intimerer Anregung, bedürfen einer erhöhten Temperatur, um ihr bestes Leben zu entfalten.

Weit selbstverständlicher ist die Ungleichheit vieler Schüler in ihrem Verhältnis zu den Kameraden und zu den Lehrern, oder zur freien Selbstbetätigung und zum bindenden Unterricht. Wie sich die Knaben beim Spiel verhalten oder gar zum Spiel und den Spielgenossen, auch den verschiedenen Arten der Spiele, das würde wieder eine Reihe typischer Unterschiede er-

kennen lassen. Erinnert sei bloß an den immer Eifrigen und Ausdauernden, und ihm gegenüber jenen andern, der sich nur mit hineinziehen läßt und leicht des Spieles müde wird; oder an den, der erfinderisch ist und die Initiative nimmt, an den geborenen Führer und Herrscher in der spielenden Schar, auch an den rechthaberisch Herrschsüchtigen, an den, der durch seine moralische Unfähigkeit, sich einzuordnen, zum Spielverderber wird, an den Empfindlichen, der übrigens, weil er sich leicht verletzt fühlt, von der rauheren Genossenschaft nun nicht selten absichtlich verletzt wird, und an die Gegentypen zu all den Genannten. Natürlich ist hier auch derjenigen zu gedenken, die ihre Knabenjahre hindurch im Spiel so völlig aufgehen, daß ihnen ein Interesse für ernstere Willensbetätigung gar nicht abzugewinnen ist, und die dann vielleicht auch weiterhin keinen Anschluß an ein Leben der Pflicht finden. Andere sind vorläufig schwache Lernschüler, während sie im Turnen und Turnspiel zu den Tüchtigsten gehören und auch als werdende Charaktere sich sehr schätzbar erweisen, als junge Menschen von zuverlässigem Sinn, zu denen die Schwächeren in der Stille aufblicken, auch wenn ihnen keine Extemporalien ohne viele Fehler gelingen. Und andrerseits fehlen die brutaleren Naturen nicht, die mit körperlicher Überkraft und unbezähmter Ichsucht die Genossenschar tyrannisieren. Es fehlt auch beinahe in keiner solchen Gemeinschaft der Typus des Spaßmachers, der sich aber ebenso wohl dazu eignet, den andern zum Gegenstand ihrer Späße und ihrer Hänseleien zu dienen und dessen Geistesbeschaffenheit wohl öfter, als man ahnt, einen leicht pathologischen Zusammenhang hat. Die Hofnarren sind nur von den Königshöfen verschwunden, aber nicht ihresgleichen aus demokratischeren Lebenssphären.

Ein wichtigeres Gebiet noch als alles bis jetzt Behandelte würden die mannigfaltig auseinandertretenden Typen von Schülerentwicklung als solcher bieten. Nur mit kurzen Andeutungen kann hier noch darauf eingegangen werden. Außer Betracht darf dabei bleiben, was als regelmäßiger oder doch gewöhnlicher Ablauf der Entwicklungszustände, der hervortretenden Kräfte und Schwächen gelten kann, wie das Abnehmen der Leistungen des mechanischen (auch klanglich-rhythmischen) Gedächtnisses, ebenso des lebhaften Interesses für das Sinnlich-Empirische, die Wandlungen im Spiel der Phantasie und namentlich ihrer Ideale, die allmähliche Verlangsamung des erscheinenden Lebenstempos, die eintretende Abwendung von den das Leben leitenden und geleitenden erwachsenen Menschen und der vollere Anschluß an die Kameradenwelt, die zeitweilig zunehmende moralische Unbekümmertheit, das Zurücktreten weicherer Gefühle usw., wie dies alles namentlich in der Zeit auf die Pubertät hin Regel ist, nur daß hier freilich schon insofern große Verschiedenheit besteht, als bei einigen der ganze organische Übergang sich auf eine kurze Zeit zusammendrängt und bei andern gewissermaßen schleichend sich Jahre hindurch vollzieht — um von dem verschiedenen Stärkegrad der Übergangssymptome oder -wirkungen nicht weiter zu reden. In welchen Punkten übrigens die Lehrpläne unserer Schulen diesen regelmäßigen organischen Veränderungen bei den Schülern bereits Rechnung tragen und in welchen

andern Punkten sie das noch für die Zukunft anzustreben haben, sei hier nicht ausgeführt. Zu beobachten und anzupassen wird es da noch manches geben. Wir wollten ja aber etliche besondere Entwicklungslinien aufzeigen, Linien, die sich gleichwohl häufig genug so ergeben, um Typen konstituieren zu können.

Da ist zunächst der Gedächtnisheld der unteren Klassen, dieser prächtige Schüler, der mit sich selber ebenso zufrieden sein kann, wie Lehrer und Eltern es mit ihm sind, der dann aber auf der Stufe versagt, wo ihm zugemutet wird, die Dinge vielmehr denkend aufzufassen, und in den betreffenden Klassen kläglich abfällt oder doch nur mühsam und überangestrengt dem Pensum treu bleibt. Da ist andrerseits der geistig wie körperlich schwerfällige Schüler, der aber im Lauf der Schuljahre durch Übung auf Grund einer nicht unbefriedigenden Anlage zu genügender Sicherheit der geistigen Operationen gelangt. Es ist da ein Dritter — seiner wurde ja schon oben gedacht —, dessen zeitweilige Dumpfheit sich in einem bestimmten Zeitpunkt löst und nun einer erfreulichen geistigen Entwicklung Raum gibt. Ein Vierter, bei dem die anmutende Lebhaftigkeit der früheren Schuljahre allmählich in den Zustand der Überreiztheit und damit sich verbindender Unsicherheit, Zerfahrenheit, Unzuverlässigkeit sich wandelt. Ein Fernerer, der in unteren Klassen nur eine solide Mittelmäßigkeit bewährte, bei dem sich aber in Ruhe Baustein auf Baustein fügte, Stoff und Kraft in das günstigste gegenseitige Verhältnis kamen und der ein ganz tüchtiger Schüler der Oberklassen wird, so daß er mit vollster Sicherheit seinem Ziele entgegengeht. Da ist weiter der allzu früh Gereifte, der dann mehr und mehr versagt und auf geraume Zeit sogar unter den Durchschnitt hinabsinkt. Oder der während einiger Jahre allzu rasch körperlich Emporwachsende, mit Schlaffheit des Wesens und zeitweilig gänzlich versagender Kraft des Gedächtnisses wie des Denkens, des Könnens wie des Wollens. Da ist der brave Knabe, der unter ungünstigen Einfluß kommt und seinen sittlichen wie geistigen Wert, wie es scheint, rettungslos einbüßt, oder der wenigstens allzu Suggestible, der in die Mittelmäßigkeit seiner Umgebung leicht hinabgezogen wird, und ferner der kümmerlich Genährte, dessen Kraft durchaus nicht auf die Dauer seinem treulichen Willen standhält, und endlich — damit wir wenigstens ein Ende machen, wo eigentlich kein Ende ist — der Unglückliche, dessen psychopathische Anlage sich in den früheren Jahren kaum leicht andeutete, dann aber zu vollerer Erscheinung kommt und seine menschliche Entwicklung durchkreuzt.

Aber noch eines Typus sei anhangsweise gedacht, dessen Entwicklung freilich meist über die Periode der Schulzeit hinaus ins Auge gefaßt werden muß: es ist derjenige des Musterschülers. Doch hier bedarf es sogleich einer Korrektur: denn es gibt diesen Typus als einheitlichen nicht; das, was man so nennt oder sich darunter denkt, ist tatsächlich sehr Ungleiches. Oder weist dieser Name unterschiedslos auf den Typus desjenigen, der sich immer gemäß den Gesetzen und Vorschriften beträgt, allezeit willigen Fleiß den mannigfachen Lehraufgaben zuwendet und durch sichere Leistungen wie durch Ordnungsliebe und Gehorsam den Lehrern

lauter angenehme Eindrücke gibt? In Wahrheit spaltet er sich noch immer in den Vertreter der bloßen treuen Gewöhnung, der völligen Unterordnung unter feste Autorität, oder aber den von früh auf seine Lebensvorteile emsig Berechnenden, und beiden gegenüber steht dann der besonders günstig Begabte, der mit Leichtigkeit das leistet, was den Gewöhnlicheren als das Vollkommene vorschweben darf und vorgehalten werden kann. Jener erste dieser drei ist es, der nachher in der Freiheit oft entgleist und den Typus und Namen des Musterschülers so weithin in Mißkredit gebracht hat (am allermeisten allerdings bei denen, die ihrerseits von der Musterhaftigkeit weit entfernt blieben und sich noch nachträglich in ihre Knabenseele hinein ärgern). Auch in die Mittelmäßigkeit hinabsinken mögen nachher der erste wie der zweite dieser typischen Schulzöglinge, wenn es gilt, geistig und moralisch mehr auf eigenen Füßen zu stehen, wenn unregelmäßigere Winde um die Person streichen als die stille Luft der Schulstube. Und unter den Vertretern jener dritten Spielart der Musterschüler wird sicher in Zukunft wie in Vergangenheit mancher von der Gunst seiner Begabung zum Leichtnehmen der Lebenspflichten verführt werden, vielleicht auch eine rechte Willensnatur um so weniger sein, als er durch den Intellekt viele überragt. Aber wenn man einmal von den auffallenden Vorkommnissen dieser Art sich nicht in seinem Urteil bestimmen lassen, sondern über den gewöhnlicheren Ablauf der Dinge sich ruhig orientieren lassen will, so kann man erfahren, daß weitaus die meisten jener Musterschüler auch nachher tüchtige Menschen wurden und daß die meisten der besonders tüchtigen Männer auch schon als Schüler sich keineswegs an der *queue* der Klasse befunden haben, sondern zur guten oder besten Schicht gehörten.

Immerhin aber kommt selbst schon während der Schulzeit der entschiedene Zusammenbruch einer als trefflich erschienenen Schülernatur vor. Aber was kommt nicht alles vor in einer solchen Welt zahlreicher jugendlicher Menschen mit den mannigfaltigsten Wesensanlagen und ihrer unter so viel geheimen wie offensichtlichen Einflüssen stehenden Entwicklung! Typisches kann man da immer nur suchen, kann niemals glauben, es in schöner Vollständigkeit gefunden zu haben. Doch zu suchen ist jedenfalls Anlaß genug, und das hier Vorgebrachte, womit vielmehr Wohlbekanntes zusammengestellt als Neues hervorgeholt worden ist, mag denn, wenn es keinen weiteren Wert für sich beanspruchen kann, einer exakteren Durchforschung wenigstens ein gewisses Rohmaterial darbieten.[1])

[1]) Das in diesem wie dem vorhergehenden Artikel Enthaltene bildet die Ausführung eines vom Verfasser in der Sitzung des „Berliner Vereins für Kinderpsychologie“ am 2. Dezember 1910 gehaltenen Vortrags.

Über den kombinatorischen Faktor bei Vorstellungstypen.

Von Ernst Meumann.

Die Entstehung der verschiedenen Vorstellungstypen stellt man sich seit der Entdeckung von Charcot sowohl in der Psychiatrie wie in der Psychologie in der Regel so vor, daß sie zustande kommen durch das Vorherrschen eines oder mehrerer Sinneselemente in den Vorstellungen eines Menschen, während diesen gegenüber die anderen möglicherweise verwendbaren Sinneselemente ganz oder wenigstens in hohem Maße in konstanter Weise zurücktreten. Darnach sollten nach der alten Auffassung bekanntlich einerseits reine oder annähernd reine Typen möglich sein, bei denen nur ein Sinneselement verwendet wird oder wenigstens immer das in den Vorstellungen vorherrschende ist. So z. B. wurde angenommen, daß der visuelle Typus ausschließlich oder doch vorwiegend mit Erinnerungen an Gesichtsbilder arbeitet, der auditive Typus mit Erinnerungen an Gehörsbilder und dergleichen mehr. Außerdem nahm man den „gemischten" oder „indifferenten" Typus an, bei welchem mehrere oder vielleicht alle bei dem Vorstellen jeweils in Betracht kommenden Sinneselemente zur Verwendung kommen oder welcher die Fähigkeit hat, mit allen Sinneselementen zugleich zweckmäßig zu arbeiten.

Inzwischen ist die ursprüngliche Lehre nach mancher Richtung hin modifiziert worden, teils indem man den „Sachvorstellungstypus" vom „Wortvorstellungstypus" unterschieden hat, teils indem die Abhängigkeit des Vorstellungstypus von dem dargebotenen Material untersucht worden ist, teils dadurch, daß die gemischten oder indifferenten Typen genauer bestimmt worden sind, indem nämlich durchaus nicht alle Kombinationen von gemischten Typen vorzukommen scheinen.

Auf diese Untersuchungen will ich hier nicht weiter eingehen, sondern darauf aufmerksam machen, daß bei der herrschenden Lehre von den Vorstellungstypen ein besonderes Moment übersehen worden ist, durch welches sich die Eigenart eines Vorstellungstypus wenigstens ebenso sehr bestimmen läßt als durch die Angabe der Sinneselemente, mit denen ein Individuum ausschließlich oder vorzugsweise arbeitet: Es ist das, was ich kurz als den kombinatorischen Faktor bei den Vorstellungstypen bezeichnen will.

Dieser besteht im allgemeinen darin, daß die Eigenart des Arbeitens mit reproduzierten Vorstellungen bei manchen Individuen unter anderem dadurch zustande kommt, daß sie gewisse Sinneselemente einzeln, einige auch in Kombination miteinander verwenden können, während ihnen andere Kombinationen nicht möglich sind. Gerade das ist für viele Menschen charakteristisch, daß sie zwar mit gewissen Elementen des Vorstellens arbeiten können, wenn diese für sich verwendet werden, daß ihnen aber die Kombination bestimmter Sinneselemente unmöglich

ist und zwar auch die Kombination solcher Sinneselemente, die sie einzeln sehr wohl verwenden können.

Es sei dies zunächst in einem bestimmten Falle näher ausgeführt, den ich vor 3 Jahren bei gelegentlichen Versuchen feststellen konnte. — Die Versuchsperson, bei welcher die Bedeutung dieses kombinatorischen Elementes leicht und deutlich nachgewiesen werden konnte (ich will sie kurz als Versuchsperson A bezeichnen), arbeitet sowohl bei Versuchen über das unmittelbare Behalten, wie bei dem eigentlichen Lernen von sprachlichem Material, insbesondere bei dem Lernen sinnloser Silben für gewöhnlich mit dem akustisch-motorischen Gedächtnis, d. h. sie kombiniert die Klangbilder der Worte oder Silben mit sprachlichen Innervationen oder schwachen Sprechbewegungen, sie lernt daher am bequemsten mit halblautem Sprechen. Besondere Versuche ergaben, daß sie bei diesem Verhalten auch die besten Lernerfolge erzielte. Sie arbeitet in diesem Falle fast gar nicht mit Gesichtsvorstellungen von dem sprachlichen Material, und es macht keinen Unterschied, ob ihr das sprachliche Material visuell oder akustisch dargeboten wird. Dies möge vor allen Dingen gegen die bekannten Ausführungen von Jacob Segal bemerkt sein, nach dessen Ansicht die Sinneselemente, mit denen eine Versuchsperson arbeitet, vorwiegend von der Art der Darbietung abhängen. Es zeigt sich vielmehr bei unserer Versuchsperson, daß sie in ganz gleicher Weise fast ausschließlich mit akustischen und motorischen Elementen arbeitet, wenn ihr das Material akustisch und wenn es ihr visuell dargeboten wird. Beim Lernen sinnloser Silben mit halblautem Sprechen machen sich die visuellen Erinnerungsbilder der Silben für gewöhnlich gar nicht geltend, obwohl visuelle Eindrücke unausgesetzt als Einprägungsmaterial vorhanden sind. Die Versuchsperson behält ausschließlich die Klangbilder. Sekundär stützt sie sich auch auf Sprechbewegungen. Bekanntlich macht sich die Eigenart der Sinneselemente, mit denen eine Versuchsperson das Behalten ausführt, besonders in solchen Momenten geltend, in welchen die Versuchsperson beim Reproduzieren stockt, weil die Eindrücke teilweise oder ganz entschwunden sind. In solchen Fällen bemerkt die Versuchsperson A, daß sie in der Regel nur eine Erinnerung von dem Klange der Silben hat; sie behält deshalb auch in solchen Fällen fast nur den Vokal der Silben — die Konsonanten werden eher vergessen als die Vokale. Hie und da machen sich alsdann auch Erinnerungen an die Sprechbewegungen geltend und in ganz vereinzelten Fällen treten auch früher vorgestellte optische Eindrücke auf, die gewissermaßen zur tertiären Stütze des Gedächtnisses dienen. Diese optischen Erinnerungen sind selten so genau, daß ein bestimmter Buchstabe vorgestellt wird; in den meisten Fällen wird nur im allgemeinen die Erinnerung festgehalten, daß sich an einer Stelle der Silben eine Oberlänge, Mittellänge oder Unterlänge befand. Die Verwendung solcher optischer Erinnerungen erscheint dann gewissermaßen wie ein äußerster Notbehelf des Gedächtnisses, auf den sich die Versuchsperson zu stützen sucht, wenn alle anderen Mittel versagen.

Bei Versuchen, vorgesprochene Silben zu lernen, fühlt sich die Versuchsperson manchmal gestört, weil sie die gesprochenen Silben lautlich

nicht immer korrekt auffaßt; aber abgesehen von solchen akustischen Störungen lernt die Versuchsperson das rein akustisch dargebotene Material ebenso leicht wie das gleichzeitig durch Lesen und halblautes Hersagen angeeignete Material. Eigentlich sollte man vermuten, daß das Lesen und Hersagen doch immerhin beim Aneignen insoweit unterstützend wirkte, daß das Lernen von sinnlosen Silben nach der gewöhnlichen Manier durch Ablesen und halblautes Sprechen eine beträchtlich schnellere Aneignung ermöglichen müßte. Es sei hierbei bemerkt, daß es ein großer Irrtum ist, den man nicht selten bei der Psychologie und Pädagogik des Sprachunterrichts hört, daß der Akustiker imstande sein müßte, Worte, die ihm nur durch Sprechen dargeboten werden, leichter aufzufassen als der visuell veranlagte Mensch. Nach meinen bisherigen Beobachtungen ist gerade das Gegenteil der Fall. Der akustisch veranlagte Mensch hat die Neigung, immer das akustische Ganze des Wortes aufzufassen; er hört in dem Worte nur die akustische Einheit und da es ihm an visuellen Vorstellungselementen fehlt, so wird ihm die Zerlegung des Wortes in seine lautlichen Elemente schwerer als dem visuellen Menschen. Der Visuelle dagegen ist gewohnt, sich jedes Wort zugleich in optische Eindrücke von Schriftzeichen zu übersetzen. Der optische Eindruck des geschriebenen Wortes enthält aber schon die fertige Zerlegung des Wortes in seine einzelnen lautlichen Elemente. Daher findet man, daß der visuell veranlagte Mensch sogar häufiger ihm unbekannte Worte sofort beim bloßen Anhören richtiger auffaßt als der akustisch veranlagte. Jener arbeitet eben mit dem zerlegten Worte, das er in den einzelnen visuell vorgestellten Buchstaben vor sich sieht, während jener gezwungen ist, mit der unanalysierten Klangeinheit des Wortes zu arbeiten.

Bei Versuchen, in denen das lautliche und motorische Material nach Möglichkeit ausgeschlossen wird, also z. B. bei Versuchen, bei welchen „mit den Augen allein“ gelernt wird, während das innere Sprechen unterdrückt wird, fühlt sich unsere Versuchsperson sehr gestört. Die Gesichtsbilder der Buchstaben, Silben oder Worte, haften nur schwer in ihrem Gedächtnis und sie behält daher fast nichts, wenn auf die Langsamkeit des visuellen Gedächtnisses bei den Versuchen keine Rücksicht genommen wird. Läßt man aber der Versuchsperson Zeit, sich die Gesichtsbilder als solche gut einzuprägen, so wird auch bei voller Unterdrückung des inneren Sprechens ein ganz gutes Gedächtnisresultat erzielt. Dies wurde nicht nur festgestellt bei dem unmittelbaren Behalten mit Unterdrücken des inneren Sprechens (wobei die Versuchsperson zum Metronomtakt l, l, l, sagen muß), sondern auch bei dem sehr schwierigen Lernen von optischen Zeichen mit sukzessiver Darbietung, wie sie zuerst in den Versuchen von Frl. Dr. M. K. Smith beschrieben worden sind. Es dürfte wohl bekannt sein, daß bei dem Lernen solcher visueller Zeichen das innere Sprechen absolut zwecklos ist und daher auch von der Versuchsperson in der Regel schon während der ersten Durchlesung in einer solchen Reihe unterlassen wird. (M. K. Smith, Rhythmus und Arbeit, Wundts Philos. Studien, Bd. 16. 1900.)

Die Versuchsperson beobachtet nun bei dem „Lernen mit den bloßen Augen“, daß ihr dies umso besser gelingt, je mehr sie sich von dem inten-

siven Suchen nach akustischen und motorischen Gedächtnishilfen losmacht. Solange sie, wie das in den ersten Versuchen dieser Art stets der Fall ist, sich noch an ihre alte Gewohnheit, akustisch motorisch zu lernen erinnert, fühlt sie sich durch die Unterdrückung des Sprechens sehr gestört. In dem Maße aber, als sie die Aneignung mit den akustisch-motorischen Gedächtnishilfen aufgibt und sich auf das Lernen visuellen Materials einstellt, nimmt die Wiederholungszahl beim Lernen ab und der Gedächtniseffekt zu. Das visuelle Sachgedächtnis dieser Versuchsperson ist dabei ein außerordentlich großes. Sie behält auch sehr komplizierte Einprägungsobjekte und Bilder mit ungewöhnlicher Treue, ihr Formen- und Farbengedächtnis ist umfangreich und zuverlässig. Sie zeichnet gut, sowohl nach der Natur als aus dem Gedächtnis, sie kann sich selbst komplizierte Objekte durch sorgfältiges Anblicken so einprägen, daß sie diese aus dem Gedächtnis mit erstaunlicher Genauigkeit zeichnen kann. Dabei wird ihr visuelles Gedächtnis unterstützt durch eine starke Ausbildung jener konstruierenden Gedächtnisform, auf welche Dr. Albien zuerst hingewiesen hat. Die Versuchsperson repräsentiert im Sinne der Untersuchungen von Dr. Albien, wie es scheint, eine Kombination des eigentlichen visuellen und des konstruierenden Typus. (Vgl. Albien, Der Anteil der nachkonstruierenden Tätigkeit usw. Zeitschr. f. exp. Pädagogik, Bd. V u. VI, 1908.)

Die Versuchsperson kann sich ferner Worte und Zahlen visuell ziemlich deutlich vorstellen. Die relative Schwierigkeit, Worte innerlich zu sehen, beruht bei ihr aber mehr darauf, daß sie die starke Gewöhnung an die akustisch-motorische Art, sprachliches Material sich vorzustellen, unterdrücken muß, als darauf, daß das Vorstellen visueller Elemente ihr an sich besonders schwierig wäre.

Schon die Erfahrungen mit dem „Lernen mit den bloßen Augen“ weisen darauf hin, daß die Eigentümlichkeit dieser Versuchsperson speziell darin besteht, daß ihr die Kombination oder die gleichzeitige Verwendung akustisch-motorischer und visueller Elemente besonders schwierig wird. Sie kann mit jeder Art von Elementen aus diesen drei Gebieten für sich relativ gut arbeiten; die Eigenart ihres Vorstellungstypus liegt aber darin, daß ihr gerade die Kombination von visuellen und akustisch-motorischen Elementen, ganz besonders aber die von visuellen und akustischen, Schwierigkeiten macht.

Viel deutlicher als bei den erwähnten Versuchen tritt dieses Resultat hervor bei Versuchen, die nach der Art der Reproduktions-Methode ausgeführt werden. Es sei hierbei bemerkt, daß sich Versuche nach der Reproduktionsmethode, die mit besonderen Aufgaben für die Versuchsperson verbunden werden, als ein ausgezeichnetes Mittel erwiesen haben, zur Entdeckung des sachlichen Vorstellungstypus der Versuchsperson. Wenn einer Anzahl Versuchspersonen die Aufgabe gestellt wurde, von einem Reizwort zu einer Wortbedeutung überzugehen, welche einem anderen Sinnesgebiet angehört, so löst die Versuchsperson diese Aufgabe umso leichter, je leichter ihr die beiden Sinnesgebiete zugänglich sind, und sowohl dieses objektive Ergebnis wie die Selbstbeobachtung der Versuchsperson läßt uns dann einen Einblick darein tun, wie die ver-

schiedenen Vorstellungsgebiete der Versuchsperson zugänglich sind. Das ist aber nichts anderes als eine Untersuchung der Elemente des sachlichen Vorstellungstypus der Versuchsperson. Wir wählten bei unseren Versuchen solche Reizworte, die die Vorstellungen eines Sinnesgebietes eindeutig bezeichnen, so z. B. Farben- oder Helligkeitsbezeichnungen, wie rot, grün, hell, dunkel, schwarz, weiß, ebenso möglichst eindeutige akustische Worte wie Ton, Geräusch, Klang, Lärm, rasseln, surren usw., und stellten dann die Aufgabe, daß von solchen Reizworten aus eindeutige Bezeichnungen eines anderen Sinnesgebietes gesucht werden, z. B. von den Farbenbezeichnungen aus Worte, welche akustische oder taktile Eindrücke bezeichnen. Dabei war natürlich stets gefordert, daß die Versuchsperson einen inneren Zusammenhang zwischen dem Reizworte und dem Reproduktionsworte fand. Dieser innere Zusammenhang bestand in den meisten Fällen in Analogien der Gefühlswirkung zwischen beiden Sinnesgebieten, aber auch vielfach in einer direkten Beziehung zwischen den Vorstellungen der verschiedenen Sinnesgebiete, über deren Natur die Versuchsperson nur schwer Rechenschaft ablegen kann. Manchmal ist auch die Berührungsassoziation als solche dabei wirksam, z. B. in der Form, daß die beiden Bezeichnungen öfter zusammen genannt werden.

Auch bei diesen Untersuchungen zeigt sich, daß die Versuchsperson A besondere Schwierigkeit darin findet, visuelle und akustische Vorstellungselemente miteinander zu kombinieren, also von visuellen in das akustische Gebiet überzugehen (und umgekehrt), während ein anderer Übergang, z. B. ein solcher von visuellen in das Gebiet der äußeren und inneren Tastempfindungen weit leichter wird.

Noch auffallender tritt diese Eigenart der Versuchsperson hervor bei jeder Art von Gedächtnisarbeit, die sie im praktischen Leben zu leisten hat. Hierbei handelt es sich ja in den meisten Fällen um das Arbeiten mit sehr komplizierten Eindrücken und Erinnerungen, bei denen sich Elemente aus fast allen Sinnesgebieten kombinieren. Aus ihrer Schulzeit erinnert sich die Versuchsperson, daß ihr kein Unterricht so schwer wurde, wie die Geographie nach der alten Manier. Es mußten dabei im wesentlichen die auf der Karte stehenden Namen gelernt werden. So hatte nun Herr A als Schüler entweder das Bild der Karte eingeprägt, dann fehlte ihm die Kenntnis der Namen, oder er war in Versuchung, die Namen auswendig zu lernen (nach dem Buche), dann fand er sie nicht auf der Karte. Die gleiche Eigentümlichkeit, visuelle Eindrücke und Namen nicht zu kombinieren, ist ihm bis heute geblieben. Bei seinen vielen Reisen hat Herr A stets sehr genau vorher die Karte studiert. Er bemerkt dabei, daß er entweder die Reihenfolge der Eisenbahnstationen oder der einzelnen Wegstrecken und Haltestellen oder alle Übergänge usw. sich einprägt, aber er kombiniert sie nicht mit dem visuellen Bilde von den Wegstrecken und ihrer Lage zueinander, oder er hat das visuelle Bild vor sich, ohne die Namen der Stationen etc. mit diesem kombiniert zu haben.

Das gleiche bemerkt Herr A bei seiner Orientierung in Großstädten. Er weiß sich auf Grund seiner Reisen in sehr vielen Städten Deutschlands

und des Auslandes leicht zurecht zu finden. Das Städtebild hat er deutlich vor Augen. Er orientiert sich überhaupt im allgemeinen leicht, aber er merkt sich fast von keiner einzigen Straße den Namen. Selbst die Namen der Hauptstraßen und Plätze prägen sich ihm höchstens zufällig ein, werden aber in der Regel schnell wieder vergessen.

Eine ähnliche Erscheinung beobachtet Herr A beim Geldwechseln. Wenn ihm das Geld vorgezählt wird, so stört ihn der Anblick der Geldstücke im Rechnen. Sein gewöhnliches Rechnen ist durchaus das akustisch-motorische, mittels des inneren Sprechens. Er schließt daher beim Geldwechseln die Augen, rechnet mit dem inneren Sprechen und überzeugt sich nachher erst von der Richtigkeit durch eine ziemlich mühsame Kontrolle der einzelnen Geldstücke.

Aus dem Verhalten der Versuchsperson beim „Lernen sinnloser Silben" sei noch angegeben, daß die Gedächtnisresultate nur in der Weise gedeutet werden können, daß es die Kombination optischer und akustisch-motorischer Elemente ist, welche der Versuchsperson Schwierigkeiten bereitet. Bisweilen merkt sich die Versuchsperson nämlich doch einzelne Silben auf visuellem Wege, z. B. dann, wenn das optische Bild ein ganz besonders charakteristisches ist, wie wenn mehrere Silben aufeinander folgen, in denen die Oberlängen der Konsonanten in gleicher Weise wiederkehren,

z. B. dab
hil
kut-

Das visuelle Bild fällt dann wegen seiner Eigenart der Versuchsperson auf und wird als solches eingeprägt. Ebenso ist dann der Effekt für die Reproduktion, daß sich die auf diese Weise gemerkten Silben förmlich aus der ganzen Reihe herausisolieren. Die übrige Reihe bildet eine akustisch-motorische Sukzession von Vorstellungen, in der plötzlich eine aus dem Zusammenhang herausgehobene visuelle Stelle ist, die mehrere Silben umfassen kann. Die visuellen Stellen werden fast gar nicht akustisch-motorisch eingeprägt. Die Herbeiführung der visuellen Einprägung durch das auffallende optische Bild drängt die akustisch-motorische Einprägung sofort zurück. Umgekehrt läßt die in der Regel bevorzugte akustisch-motorische Einprägung für gewöhnlich die visuellen Bilder der Silben nicht aufkommen.

Das visuelle und das akustische Gedächtnis verhalten sich dabei also antagonistisch.

Dabei sind beide Gedächtnisse für sich gut entwickelt. — Es sei noch bemerkt, daß die Versuchsperson ein ganz hervorragend gutes musikalisches Gedächtnis besitzt. Sie behält Melodien und die Motive von Opern und Symphonien leicht und in größerem Umfange. Ihr musikalisches Gehör steht über dem Durchschnitt der Menschen. Wenn man dies das „akustische Sachgedächtnis" nennen will, so ist dieses also auch bei der Versuchsperson sehr leistungsfähig. Die eigentliche Schwäche und Einseitigkeit ihres Gedächtnisses scheint nur in der Schwierigkeit zu bestehen, die ihr die Kombination von visuellen und akustischen bezw. akustisch-motorischen Gedächtniselementen verursacht.

Korrelationen zwischen Zahlengedächtnis und Rechenleistung.

Von A. Huther.

Möbius weist in seinem Buch über die Anlage zur Mathematik auf die Bedeutung hin, welche die anschauliche Phantasie für die Begabung hinsichtlich der Mathematik und des Rechnens, insbesondere des Kopfrechnens, besitzt. So führt er an, daß Colborn und der „Knabe von St. Pölten", zwei berühmte frühreife Rechenkünstler, selber erklärten, daß sie die Zahlen, mit denen sie rechneten, deutlich vor sich sähen. Bidder, ebenfalls ein frühzeitiges Rechengenie, konnte Schach aus dem Kopfe spielen und offenbarte dadurch seine außerordentliche Anschauungsgabe. Sein ebenso für das Rechnen begabter Sohn hatte die Exempel deutlich vor Augen.[1])

Der Umstand, daß sich bei den bezeichneten hervorragenden Rechenmeistern der optische Vorstellungstypus ausgeprägt fand, wird die Schlußfolgerung nahelegen, daß beide Arten der intellektuellen Veranlagung überhaupt in Wechselbeziehung zueinander stehen. Das mit jenem Typus ausgestattete Individuum ist, sofern die übrigen, die eigentliche rechnerische Begabung bedingenden intellektuellen Eigenschaften bei ihm ausgebildet sind, in der Regel zu guten Leistungen im Kopfrechnen befähigt. Sache der experimentellen Untersuchung würde es sein, hierüber Gewißheit zu schaffen.

So lautet das vor allem auch den Praktiker interessierende Problem. Die Ausbildung des optisch-anschaulichen Verhaltens bei den Schülern müßte dann als praktisches Hilfsmittel verwandt werden, um diejenigen, welche mangelnde Befähigung fürs Kopfrechnen verraten, durch entsprechende Übungen zu besseren Leistungen auszurüsten.

Ein ganz anderes Problem wirft Lobsien in seinem mit dem obigen Titel versehenen Aufsatz auf[2]), indem er das Wechselverhältnis zwischen Zahlengedächtnis und Rechenleistung (S. 58) feststellen will. Er kommt dabei zu dem auffallenden Ergebnis, daß optisches Zahlengedächtnis und Befähigung im Kopfrechnen in schwacher umgekehrter Korrelation zueinander stehen; je größer die Leistungsfähigkeit im Kopfrechnen, desto geringer sei das Gedächtnis für optische Zahlbilder, und so auch wohl umgekehrt. Das hieße mit anderen Worten, daß ein optisch-anschauliches Gedächtnis geradezu als Hindernis guten Kopfrechnens zu gelten habe. Das klingt sehr unwahrscheinlich schon deshalb, weil Gedächtnis und Rechnen nach seiner eigentlich intellektuellen Funktion überhaupt in keinem direkten Verhältnis zueinander stehen. Dem Gedächtnis kann nur das Festhalten der Zahlen als identischer Werte während des ganzen rechnerischen Verfahrens zugewiesen werden[3]); das letztere ist nach seiner intellektuellen Seite spezifisch von dieser Gedächtnisfunktion verschieden, und die anschauliche Art des Zahlengedächtnisses kann demnach auch das eigentliche Rechenverfahren nicht nachteilig beeinflussen. Wenn nun der

[1]) a. a. O. S. 18ff.

[2]) Jahrg. 12, Heft 1 dieser Zeitschrift, S. 54ff.

[3]) Die genaue Auffassung der Zahlenwerte muß, streng genommen, als Sache einer besonderen Art der kritischen Begabung gelten, soweit sie nämlich, wie dies zumal bei der Nachprüfung der ausgeführten Rechnung geschieht, in apperzeptiv bewußter Weise geübt wird.

Verfasser zu dem Ergebnis gelangt, daß eine umgekehrte Relation zwischen gutem optischen Zahlengedächtnis und tüchtigem Kopfrechnen vorliege, so ist damit nur erwiesen, daß eine Wechselbeziehung fehlt. Das Ergebnis seiner Untersuchung ist also ein negatives.

Dagegen bleibt das Problem, wie weit optisch-anschauliches Verhalten das Kopfrechnen begünstige, bestehen, und der Verfasser würde sich ein Verdienst erwerben, wenn er bei weiteren Beobachtungen dies Problem ins Auge fassen möchte.

Hierzu wird es freilich einer anderen Untersuchungsmethode bedürfen. Um dieselbe ausfindig zu machen, scheint es zweckdienlich zu sein, den subjektiven Vorgang, wie er dem Kopfrechnen zugrunde liegt, in seinem Unterschiede von demjenigen, welcher die Gedächtnisfunktion bedingt, klarzustellen zu versuchen.

Die Gedächtnisleistung beschränkt sich bei dem Verfahren, das der Verfasser nach S. 55 angewendet hat, um das optische Gedächtnis seiner Schüler zu prüfen, darauf, daß die Zöglinge die ihnen durch den Gesichtssinn vermittelten Zifferbilder aufs Papier zu bringen haben. Bei diesem Vorgange spielt zwar der Bewußtseinsakt, vermittels dessen das Subjekt die optische Vorstellung auffaßt und in die entsprechende Schreib- oder Zeichnenbewegungsvorstellung umsetzt, um sie objektivieren zu können, eine gewisse Rolle. Im ganzen ist die Leistung jedoch mechanischer Art; sie beruht auf der unveränderten Reproduktion der Zifferbilder.

Im Verhältnis zu dem eigentlichen Rechnen betrachtet, kann die Gedächtnisfunktion nur als dessen Vorstufe anerkannt werden, insofern sie dazu dient, dem Subjekt den Stoff, der rechnerisch verarbeitet werden soll, zur Verfügung zu stellen.

Ganz anders gestaltet sich der subjektive Vorgang, auf dem das Rechenverfahren beruht. Zunächst sind es nicht die Zifferbilder, mit denen wir rechnen, sondern die apperzipierten Zahlenwerte. Diese entstehen dadurch, daß die entsprechenden Zahlbegriffe auf die Zifferbilder angewandt werden, ein Bewußtseinsakt, der als solcher freilich inapperzeptiv bleibt. Das Ergebnis dieser begrifflichen Auffassung sind die subjektiven Zahlen, die unmittelbare quantitative Wertbestimmungen bedeuten, wie sie eben dem Rechnen zur Grundlage dienen. Der optische Vorstellungstypus ist nun freilich geneigt, beim Kopfrechnen, sofern es sich um die Verrechnung mehrstelliger Zahlen handelt, sich den ganzen Rechenvorgang anschaulich vorzustellen, um ihn im Kopfe genau in der Weise auszuführen, wie es beim schriftlichen Rechnen auf dem Papier geschieht; er objektiviert sich somit auf diese Weise den Rechenvorgang. Dabei verwertet er allerdings die Zifferbilder; diese dienen ihm jedoch nur als Zeichen der subjektiven Zahlen. Bei diesem Verfahren kommt dem Subjekt das anschauliche Verhalten zugute, wie es eben den optischen Vorstellungstypus auszeichnet. Das mit diesem Typus ausgestattete Individuum wird infolgedessen vermöge des angedeuteten Hilfsmittels auch verwickeltere Kopfrechenaufgaben, wie die Multiplikation und Division mehrstelliger Zahlen, mit großer Genauigkeit durchzuführen imstande sein. Dagegen leistet das mechanische Gedächtnis, wie wir es vorhin kennen gelernt haben, das lediglich die Zifferbilder als solche zum Gegenstand hat, bei dem in Frage stehenden subjektiven Vorgange soviel wie gar nichts.[1]) Die

[1]) Der Verfasser sieht sich auch selber zu dem Urteil veranlaßt (S. 59): „Die elementaren Rechenfunktionen sind nicht in erster Linie Gedächtnisfunktionen . . . sondern andere psychische Funktionen werden mit dem Rechnen in größerer, innigerer Beziehung stehen.“ Über die Art dieser Funktionen vermag freilich die experimentelle Psychologie keine Auskunft zu geben; sie bedarf dazu der Er-

Schüler apperzipieren, soweit das mechanische Gedächtnis in Funktion tritt, die Zahlen im wesentlichen nur nach ihrer objektiven Seite, das sind eben die Zifferbilder; die subjektiven Zahlen hingegen oder die Zahlen als quantitativ bestimmte Werte kommen ihnen nicht zu apperzeptivem Bewußtsein. Das anschauliche Moment, welches das Rechnen des optischen Vorstellungstypus kennzeichnet, scheint übrigens nicht, wie Lobsien anzunehmen sich geneigt zeigt, ausschließlich aus der dem Gedächtnis zugrunde liegenden Wahrnehmung zu stammen; vielmehr dürfte es mindestens ebensosehr auf angeborener Anlage beruhen; dies scheint wenigstens da der Fall zu sein, wo es, wie bei Colborn u. a., in ungewöhnlichem Grade sich ausgeprägt findet. Optische Gedächtnisprüfungen, wie sie der Verfasser anwendet, vermögen nach alledem nicht die Fähigkeit des anschaulichen Verhaltens beim Kopfrechnen festzustellen.[1])

Der eigentlich intellektuelle Teil der Rechenleistung nun muß im Gegensatz zu der mechanischen Gedächtnisfunktion als spontaner Bewußtseinsakt bezeichnet werden. Er beruht auf einer inneren Willenshandlung. Wir sind zwar gewohnt, uns beim Rechnen auszudrücken: „7 · 5 macht 35“. In Wirklichkeit liegt hier aber eine innere Setzung vor, ein subjektiver Akt, dessen Leistung nach der Terminologie Wundts als „schöpferische psychische Synthese“ aufzufassen ist, d. h. als eine Funktion, die eine ganz neue Verbindung der Vorstellungselemente, die in der Rechenaufgabe gegeben sind, und damit ein neues psychisches Ergebnis zutage fördert, ein Ergebnis, das wir dann eben „Summe“, „Differenz“, „Produkt“ oder „Quotient“ nennen. Diese Leistung ist Sache eines spontanen Bewußtseinsaktes, wenn letzterer auch infolge der Einübung sich als in reproduktiver Form verlaufend darstellt.

Wie weit nun bei dem subjektiven Vorgange des Kopfrechnens im einzelnen Fall ein anschauliches Verhalten und somit ein optischer Vorstellungstypus vorliegt, wird durch ein besonderes, aus der Natur jenes Vorgangs herzuleitendes Verfahren festzustellen sein, etwa auf die Weise, daß der betr. Schüler veranlaßt wird, die von ihm zu bewerkstelligende Rechnungsart „in die Luft zu malen“ und dabei den Verlauf in seinen einzelnen Momenten in Worte zu kleiden. Dies dürfte dem „Optiker“ am besten gelingen und daran deshalb die Eigenart seiner rechnerischen Begabung zu erkunden sein.

Beispiele des entgegengesetzten, akustischen Vorstellungstypus bieten Inaudi und Ferrol, zwei weitere berühmte Rechenkünstler.[2]) Ersterer glaubte die Zahlen, mit denen er rechnete, zu hören. Er objektivierte also die Rechnung mit Hilfe von akustischen Sprachvorstellungen. Ferrol, der ein bedeutendes Zahlengedächtnis besaß, entbehrte ganz der anschaulichen Phantasie; ein Buchstabe z. B. sah ihm wie der andre

---

gänzung durch die intellektualistische. Nachdem die Rechenfunktionen, wie das Addieren und Multiplizieren, zur eingeübten Fertigkeit geworden sind, haben sie zwar als Sache des Gedächtnisses zu gelten, jedoch nicht des mechanischen, sondern des logischen, das sich im Festhalten begriffener Beziehungen zwischen Bewußtseinsinhalten äußert. Dasselbe spielt eine besondere Rolle im Geschichtsunterricht, wo es im Gegensatze zur mechanischen Einprägung chronologischer Tatsachen das Festhalten der Tatsachen in ihrem inneren Zusammenhange, also in ihrer denkenden Verarbeitung bedeutet.

[1]) Der Verfasser äußert S. 59 mit größter Bestimmtheit: „Mit optischen Zahlbildern operiert beim Rechnen höchstens ein ganz geringer Bruchteil der Schüler.“ Diese Behauptung wird dadurch, daß er nur die optisch-mechanische Auffassung der Ziffern berücksichtigt, völlig in Frage gestellt.

[2]) s. über diese Möbius a. a. O. S. 75ff.

aus. Sein Zahlengedächtnis, das ihn nach seinen eigenen Angaben zu ausgezeichneten Leistungen im Kopfrechnen befähigte, beruhte, wie er behauptete, auf Mnemonik. Er hatte das Empfinden, „als ob jemand bei ihm stünde, um ihm das gewünschte Resultat, den gesuchten Weg zuzuraunen."

Daß der akustische Typus die Kopfrechenleistung erheblich befördere, nimmt Lobsien auf Grund seiner Untersuchungsergebnisse (S. 59—60) als feststehend an. Er weist zugleich zur Bestätigung der letzteren auf die bekannte Erscheinung hin, daß die meisten Schüler beim schriftlichen Rechnen das Bedürfnis haben, die Zahlen laut oder leise zu lesen oder wenigstens stumm die Lippen zu bewegen.[1]) Hierzu ist jedoch zu bemerken, daß die (ursprünglich) akustische Wortvorstellung, d. h. also die Zifferbezeichnung, überhaupt als das Zeichen des Zahlbegriffs dient, der auch für den Optiker zur Anwendung kommt. Die Zifferbezeichnung (z. B. „sieben") ist dasjenige subjektive Moment, vermittels dessen wir die Zahl (im objektiven Sinne) apperzipieren oder begrifflich auffassen. Dies Moment schiebt sich auch für den Optiker zwischen die Auffassung der Ziffer und den entsprechenden Zahlbegriff, der an sich nicht apperzipiert wird, ein; der Umstand, daß die Schüler beim Rechnen, ebenso wie sie beim Lesen die sprachliche Bezeichnung der Sachvorstellungen anzudeuten geneigt sind, gern leise die betr. Zifferbezeichnung ausdrücken, beweist demnach noch nicht ohne weiteres, daß in diesem Falle der akustische Typus gegeben ist. Die oben angeführten Angaben Ferrols dagegen, daß ihm einerseits die Gabe der Anschauung fehlte, andererseits die akustischen Zahlzeichen gewissermaßen, als wenn sie ihm von jemand anders „zugeraunt" würden, apperzeptiv bewußt wurden, deuten darauf hin, daß an ihm in der Tat der fragliche Typus ausgeprägt war.

Der Verf. setzt aber bei seinen experimentellen Feststellungen unberechtigterweise die akustisch-mechanische Auffassung der Zahlzeichen ohne weiteres dem akustisch-motorischen Verhalten beim Rechnen gleich. Die akustisch-mechanische Auffassung ist ebenso, wie die optische, zu wesentlichem Teile durch die betr. Sinnesfunktion bedingt.

Immerhin befähigt die akustische Sprachvorstellung den Akustiker, die Zahlen, auch ohne sie sich anschaulich zu vergegenwärtigen, zu apperzipieren. Sie ist das Mittel für ihn, sich dieselben zu objektivieren. Sofern dabei das anschaulich-optische Moment zurücktritt, hat das Rechenverfahren für ihn einen vorwiegend abstrakten Charakter. Die schon erwähnte Erscheinung aber, daß die Zöglinge geneigt sind, das Rechnen laut oder leise mit den entsprechenden Sprechbewegungen zu begleiten, weist darauf hin, daß sie im allgemeinen das Bedürfnis fühlen, das Rechenverfahren sich gegenständlich zu machen, was eben beim speziell akustisch angelegten Individuum nur vermittels der akustischen Sprachzeichen geschieht. Völlig kann übrigens auch beim akustisch angelegten Typus das anschauliche Moment nicht fehlen; denn aus der Anschauung leitet unter allen Umständen der Zahlbegriff und der auf denselben gegründete Zahlenwert in letzter Hinsicht sich her.

Nach alledem sind wir berechtigt, den optisch-anschaulichen und den akustisch-abstrakten Rechentypus als spezifische Begabungsunterschiede anzuerkennen. Interessant würde es sein, ob sich letzterer wirklich, wie Lobsien meint, vorwiegend unter den Schülern vertreten findet. Feststellen wird sich dies nur dadurch lassen, daß der Lehrer die einzelnen Zöglinge daraufhin beobachtet, ob das für den akustischen

[1]) a. a. O. S. 60.

Typus bezeichnende Moment, nämlich das deutliche oder stille, innere Sprechen beim Rechnen, insbesondere auch beim Kopfrechnen, für sie ein unentbehrliches Hilfsmittel der Objektivierung bildet. Die sprachmotorische Begleiterscheinung pflegt allerdings, wenn das Rechnen erst zu mechanischer Fertigkeit geworden ist, zurückzutreten. Das geschieht aber erst auf einer höheren Stufe der geistigen Entwicklung, und es wird sich wohl auf Grund der Beobachtung der Schüler genügender Stoff sammeln lassen, um über die Verbreitung des fraglichen Typus ein Urteil zu gewinnen. Dabei kann jedoch die exakte experimentelle Methode nicht in Frage kommen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Die Erziehung für und durch den Rhythmus nach der Methode Jaques Dalcroze verdient eine weit höhere Beachtung, als sie ihr bisher zuteil geworden ist. Die nachfolgende Darstellung will zu ihrer Würdigung unter den wissenschaftlichen Forschern und den praktischen Schulleuten beitragen.

Der Rhythmus — davon geht Jaques Dalcroze aus — ist eine Grundeigenschaft unseres Körper- und Seelenlebens; Zweck der rhythmischen Gymnastik, deren Wert man nur durch eigene Übung vollständig erkennen kann, ist die Regelung der natürlichen Rhythmen unseres Körpers und die Bildung unveränderlicher rhythmischer Erinnerungsbilder in unserem Gehirn durch Wiederholung periodisch wiederkehrender Bewegungsreihen bis zu ihrer Automatisierung. Die gewöhnliche Gymnastik hat den natürlichen Rhythmus vollständig ausgeschaltet; sie steht unter der Herrschaft des ewig gleichförmigen Taktes; die Turner wissen nichts von den Beziehungen zwischen körperlichem Vollbringen und geistigem Vorstellen und vermögen infolge ihrer Ausbildung nicht oder nur mit unsäglicher Mühe ihre Bewegungen rhythmisch zu regeln: eine schnelle Bewegung auf eine langsame, eine heftige auf eine sanfte folgen zu lassen oder gar gleichzeitig zu vollziehen, oder mit einem ihrer Glieder immer wuchtigere Bewegungen zu machen, während die Bewegungen eines anderen immer schwächer werden. Da man nur durch eine Periode der Nachahmung zu einer solchen entwickelten Eigenart kommen kann, gilt es, rhythmische Reihen zu finden, die der Zögling nachahmend in Bewegungen verkörpern soll. Der Turner ist so durch die Gymnastik zur Musik gekommen, hat sie aber nur als mechanische Dienerin neben seine Körperbewegungen gestellt; Jaques Dalcroze ist umgekehrt von der Musik zu einer eigenartigen Gymnastik gekommen, weil er die große Schwierigkeit erkannte, sich musikalischen Rhythmus auf rein intellektuellem Wege anzueignen. Er sucht daher auf körperlichem Gebiet Leitrhythmen, die, bis zum Automatischwerden wiederholt, sich im Gehirn der Zöglinge zu unwandelbaren rhythmischen Erinnerungsbildern kristallisieren sollen, in allen möglichen Abstufungen sowohl der Kraft als der Dauer.

Dalcroze schafft sich so — im Gegensatz zur metrischen, d. h. taktmäßigen Gymnastik der Turner — eine eigene rhythmische Gymnastik. Denn, so sagt er, alle musikalische Arhythmie hat körperliche Ursachen, und wer diese Krankheit heilen will, muß vor allem den Sitz des Übels, den Körper, in Behandlung nehmen. Musi-

kalische Arhythmie aber hat folgende Gründe: — Entweder ist das Nervensystem unfähig, die Befehle treu und unentwegt den bestimmten Muskeln und keinen anderen zuzuführen; — oder das Gehirn ist unfähig, den ausführenden Muskeln den Befehl schnell genug zu erteilen; — oder die Muskeln sind unfähig, diese Befehle tadellos auszuführen.

Die Übungen nun, die Dalcroze ersonnen hat, dienen getrennt dazu, diese Schwächen zu beseitigen und zu bekämpfen. Insgesamt aber haben sie höheren Zweck, die Konzentration der Aufmerksamkeit herbeizuführen und gleichzeitig die physischen Kräfte möglichst ungehindert und sparsam zu entwickeln. Hieraus folgt ein gesteigertes Daseinsgefühl, ein erhöhtes Bewußtsein des sich besitzenden Individuums. Eine planmäßig geordnete Erziehung des Nervensystems entwickelt gleichzeitig das Empfindungsvermögen und lenkt das nervöse Überschäumen in andere normale Bahnen. „Ich glaube", so sagt Dalcroze, „mit gutem Gewissen versichern zu können, daß jedes gesunde Kind, das 3 bis 4 Jahre lang meine Spezialerziehung genießt, rhythmisch sein wird, d. h. frei von jeder Nerven- oder Muskelstörung, die es an der freien Ausführung irgendwelcher Bewegung hindern könnte; daß seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten sich in voller Übereinstimmung befinden werden und daß es die zeitlichen und räumlichen Wechselbeziehungen seiner Bewegungen begreifen wird."

Ethische Folgen der Erziehung durch den Rhythmus sind Steigerung der Persönlichkeit, Freudigkeit voll Frieden und Zutrauen, ein inneres Genügen, das den ganzen Organismus durchdringt, die Entwicklung des Sinnes für das Ästhetische, eine neue gesellige Kunst, überhaupt „eine Vervollkommnung der ganzen geistigen Art des neuen Geschlechts." —

Der rhythmische Unterricht soll im Alter von 6 Jahren beginnen und täglich eine halbe Stunde dauern; vom 12. Jahre an genügen zwei Wochenstunden. Während der Mutationszeit soll der Gesangsunterricht vollständig durch rhythmisch-gymnastische Studien ersetzt werden. Diese vermögen die Liebe zur Musik zu steigern; selbst Leute, denen die Freude an Klangwirkung versagt ist, kann man dazu bringen, an Musik Vergnügen zu finden, wenn man sie rhythmisch schult, sie den Rhythmus erleben lehrt, indem man ihre natürlichen körperlichen Rhythmen durch zielbewußte Erziehung entwickelt. Sie werden dann die Musik wegen der in ihr enthaltenen Bewegung lieben, weil diese Bewegung ihnen natürlich und wohlvertraut ist. Durch solche Einseitigkeit wird die Musik nicht erniedrigt; das wird sie nur durch die Erziehung zur Virtuosität, die an Konservatorien die Regel ist, während Klassen zur Entwicklung des Gehörs und zur Entwicklung des rhythmischen Sinnes gänzlich fehlen. Soll die Erziehung zum Rhythmus in den Schulen beginnen, so müßten natürlich zunächst die Lehrer darin unterwiesen werden. Dalcroze glaubt, daß in wenigen Jahren der Rhythmus in die Schulen einziehen werde, — das preußische Kultusministerium beschäftigt sich schon mit dieser Angelegenheit. „Ich glaube", sagt Dalcroze, „an die Möglichkeit, den ästhetischen Sinn gleichzeitig mit dem Willen, der Persönlichkeit und dem Vermögen seelischer Konzentration mittels einer Erziehung durch und für den Rhythmus zu entwickeln; ich glaube ferner, daß die Kunst als solche — sowohl die Musik als die Plastik — aus einer derartigen Jugenderziehung reichen Gewinn ziehen wird."

Was die geringen Fortschritte der Musik auf rhythmischem Gebiete anlangt, so sind seit Händel die Rhythmen der Musik nicht bereichert worden; unsere Tonsetzer finden keine neuen Rhythmen, obwohl die Möglichkeit vorliegt. Ebenso hat die

Unfähigkeit der Opernsänger, dramatische Musik durch Bewegungen auszudrücken, ihren Grund hierin; ein Abgrund trennt das Orchester von der Bühne. Fehler, die Opernsängern beim Singen ganz unfaßbar, grotesk, unmöglich vorkommen würden, machen sie mit ihren Gliedern, ohne es auch nur zu merken. Der innere Zusammenhang der Bewegungen im Raume mit den Bewegungen in der Zeit ist ihnen ganz unbekannt geblieben. Auch die Bühnenkünstler brauchen neben der deklamatorischen oder gesanglichen eine rhythmische Ausbildung, nicht minder Musikdirektoren, Theaterregisseure, Komponisten dramatischer Werke und nicht zuletzt die Tänzer, wenn sie wollen, daß ihre Kunst sich im Sinne Goethes, Schillers, Schopenhauers und Wagners veredle, wieder menschlich werde, poetisch, und aufhöre, ein bloßer Zeitvertreib zu sein, ein Zappeln mit den Beinen ohne Sinn und Verstand, ohne Empfindung für Plastik und Musik, aller sozialen Bedeutung und allen künstlerischen Interesses bar.

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil ist für Dalcroze auch der, daß er natürlich veranlagte Schüler auf diese Weise langsam und gründlich für ein späteres Kunststudium vorbereiten kann, was der heutigen Schule so gut wie gänzlich abgeht. —

Dalcroze ist aber nicht nur Theoretiker, sondern auch Praktiker. Seine Versuche, Übungen und Vorführungen, die er bescheidenerweise mit beständigem Hinweis auf das noch Unvollkommene und Werdende seiner Bestrebungen begleitet, erregen beim Zuschauer — ohne Ausnahme — Staunen und Bewunderung. Was ich Gelegenheit hatte, zu sehen, waren rhythmisch-gymnastische Übungen zur Einprägung der verschiedenen Notenwerte, zur Entwicklung der spontanen Willenstätigkeit, Marschunterbrechungsübungen, Übungen im Crescendo und Decrescendo der Muskelanspannung in allen Maßen des Kraftaufwandes, Unabhängigkeitsübungen, Gehörübungen, plastischer Kontrapunkt. Ich führe kurz einige Beispiele an.

Auf dem Plan erscheinen sieben jugendliche Mädchenkörper, nur mit einem badeanzugähnlichen Gewande bekleidet, dessen schwarze Farbe zwar zunächst unfreundlich berührt, aber wohl ihre ausprobierten Gründe haben mag und schließlich auch den plastischen Wirkungen zugute kommt. Und was diese jungen, unverbildeten Geschöpfe an rhythmischen, musikalischen und plastischen Fähigkeiten sehen lassen, bringt die anfangs vielleicht schüttelnden Köpfe zu starrer Aufmerksamkeit und die Hände zu lebhafter Beifallsgymnastik. Scherzhaft aufgelegte Leute treiben mitunter das kleine Gesellschaftsspiel, die beiden Daumen in entgegengesetzter Richtung kreisen zu lassen und tun sich nicht wenig darauf zugute, daß sie das innere Widerstreben der Muskulatur bei diesem Gegenspiel der Bewegungen zu überwinden vermögen. Was ist das gegen die wunderbaren Leistungen dieser rhythmisch-gymnastisch gegeschulten Beine! Das prachtvoll taktmäßige und doch trotz dem betonenden Aufstampfen so wiegend leichte Marschieren im Kreise ist freilich nur eine Vorübung; aber schon die Sprünge auf verschiedenwertigen Taktteilen, die Unterbrechungen des Marsches, die Bindungen und Synkopen, die Taktwechsel beweisen ungewöhnliche Herrschaft über den Körper. Und dann kommen die kleinen Wunder der Willensschulung und Innervationstechnik: Während die Hände in anschwellender Stärke klatschen, stampfen die Füße in abschwellender Stärke den Boden. Während der Kopf im Zweivierteltakt sich bewegt, stellen der linke Arm gleichzeitig den Dreivierteltakt, der rechte den Viervierteltakt, die Beine den Fünfvierteltakt dar. Und diese Unabhängigkeit der Glieder voneinander, die eine Befreiung von der Symmetrie und dem Synchronismus, der Gleichzeitigkeit der gewöhnlichen Körperbewegungen bedeutet, vollzieht sich in der ungezwungensten, natürlich und harmonisch erscheinen-

den Weise. Keine Anstrengung ist dabei wahrzunehmen, der Automatismus ist erreicht. Diese Beherrschung wird sofort höheren Zwecken dienstbar gemacht. Das innere Musizieren ist geweckt, und das wunderbare Band des Rhythmus hält im verschwiegenen Gefühl die schärfste Zeitmessung und den Charakter musikalischer Gebilde und Metra fest. Ein paar Takte werden vorgespielt; die Mädchen tanzen sie mit ausdrucksvollen Arm- und Körpergebärden nach. Sie singen die Tonleitern im Zirkel der Tonarten und treffen nach pausierten Stellen den fälligen Ton fast ausnahmslos genau, obwohl nur einzelne von ihnen das sogenannte absolute Gehör haben. Sie folgen dem Taktieren einer individuell aufgefaßten Melodie mit so schnellem und anschmiegsamem Verständnis, wie man es manchem Orchester wünschen möchte. Sie singen eine improvisierte angeschriebene Melodie tonrein ab, auch aus dem Gedächtnis, harmonisieren bezifferte Bässe und beweisen so eine Entwicklung des musikalischen Sinnes, die bei 10- bis 17jährigen nichts Alltägliches ist. Die musikalische Ergiebigkeit der Methode ist damit dargelegt.

Aber auch der ästhetische Genuß kommt nicht zu kurz. Zwar betont der Lehrer, daß diese Darbietungen keine fertigen Kunstleistungen sein sollen und wollen; doch können sie getrost auf künstlerische Würdigung Anspruch erheben. Die Mädchen tragen zu diesen Vorführungen griechisch geschürzte seidene Gewänder in zarten, bunten Farben, wie sie uns von der Duncanschule her bekannt sind. Nun entfaltet sich der ganze Reigen natürlicher und geschulter Anmut, um deswillen wir diese Tanzbilder lieben, auch wenn wir ihren allgemein erziehlichen und ihren Zukunftswert zu bezweifeln geneigt wären. In dem Walzer der Großen, dessen duftige, wechselreiche Musik wohl wie manche andere schöne, rhythmisch scharf geprägte Weise von Dalcroze stammt, entwickeln die Tänzerinnen die Kunst des plastischen Kontrapunktes, die Umsetzung der Modulationen in Körperausdruck und eine offenbar natürliche, vom inneren Erleben heraus sich einstellende Mimik, ein fesselndes Spiel harmonisch gedämpfter leis erwachender Affekte, keusch im Enthüllen und Entfalten begriffener edler Leidenschaften. Daß die Kleinen an der Darstellung der Musik als Ausdruck noch nicht teilnehmen, ehrt den Pädagogen Dalcroze; für sie ist das Spiel „Kutscher und Pferde“ da, wobei sie kindliche Heiterkeit und liebliche Naivität zeigen können. Oder alle zusammen ahmen das Entfalten einer Blüte nach, im Kreise sich bückend, nach der Musik sich hebend, emporreckend, dehnend, mit gefaßten Händen sich überrücks beugend, sich langsam wieder zusammenfaltend, bückend, kauernd. Dann löst sich die Gruppe wieder in leicht geschwungene Reigen. Stellungen sieht man, die einem in ihrer schwebenden Natürlichkeit die Posen etwa auf der bekannten plastischen Tanzgruppe von Carpeaux höchst verdächtig machen als unwahr und unrhythmisch. Eher denkt man an Dieffenbachs Kinderfries, an einige Figuren aus Klingers Radierungen. Es ist ein Fest der Schönheit, das Spiel dieser nackten Glieder in ihrer jugendlichen Lust zu schauen.

Das ist's, was Jaques Dalcroze mit seiner musikalisch-rhythmischen Gymnastik will und kann. Eins erweckt zu seiner Methode sicheres Zutrauen: die gesunde, wissenschaftliche Basis des Musikalischen. Man sieht und fühlt, hier ist ein begabter Meister am Werk, der Schritt für Schritt weitergehen möchte in der Erziehung für und durch den Rhythmus, und dem es vor allem darauf ankommt, die Musik im Innern zu erwecken. Was wäre allein gewonnen, wenn auch nur das für eine Mehrzahl von Menschen erreicht werden könnte! Was würde daraus für das Verständnis der Musik und jeder anderen Kunst für Gewinn zu ziehen sein! Vielleicht

lohnt es sich angesichts dieser neuen, doch schon mehrfach nachgeahmten und aufgenommenen Erziehungsbestrebungen nicht, über die Möglichkeit ihrer letzten Ziele zu rechten und theoretisch zu streiten, wenn wir nur zugeben, daß auf alle Fälle von der Aufnahme der Methode außerordentlich praktischer Nutzen für die neue Generation herausspringen muß. Was diese jungen Mädchen gewonnen haben, ist fürs Leben, mögen sie Wege gehen, welche sie wollen, unverlierbar. Und sie werden den neuen Menschentyp bilden helfen. Wie anders müssen sie schon zu der Frage der Kleidung stehen, die für den neuen befreiten Körper noch der Lösung harrt! Wie wird ihre seelische Haltung für alle Lebenszeit bestimmt sein! Man möchte noch sehen, wie an Knaben diese Erziehungsmethode wirken muß und was sie davontragen. Und man möchte die Darbietungen der Schülerinnen Dalcrozes nicht nur vorbereiteten und zum Teil musikalischen Erwachsenen, sondern vor allem auch Kindern zeigen, um auf sie begeisternd und anregend zu wirken.

Sicher ist, daß nur der etwas Großes zu erreichen vermag, der von der Güte und Größe seiner Sache im Innersten überzeugt ist, und diese Überzeugungstreue spricht aus den Übungen seiner Schülerinnen. —

Es gibt bisher noch keinen Ort, wo man die Kunst als die Erzieherin unserer Sinne in den Mittelpunkt der Bildungsbestrebungen stellt und ihr die Möglichkeit schafft, die Sinne und das Gefühl der Menschen zu der gleichen Höhe auszubilden, zu der die Wissenschaft unsern Verstand entwickelt hat. Dies ist — nach Ansicht Dalcrozes — durchführbar in einem harmonisch und natürlich geordneten Gemeinwesen, wie etwa in der werdenden Gartenstadt Hellerau bei Dresden, falls sich besonders günstige Umstände bieten würden, die übrigens bereits teilweise verwirklicht worden sind, wie:

1. Einführung der rhythmischen Gymnastik an einer öffentlichen Schule als obligatorisches Unterrichtsfach mit dem gleichen Rang im Lehrplan wie die übliche Gymnastik, aus der sie Nutzen ziehen wird, und wie die geistige Gymnastik, der sie Nutzen bringen wird durch Erleichterung der Verbindungen und Übertragungen physischer und seelischer Kräfte;

2. Errichtung einer Musteranstalt für das Studium des Rhythmus zur Ausbildung der Lehrer, der bildenden Künstler und ihrer Modelle, der Musikdirektoren, Regisseure, Sänger und Tänzer;

3. Organisation von Festspielen, welche periodisch wiederkehrende Gelegenheit geben sollen, Ergebnisse rhythmischer Erziehung auf ästhetischem Gebiete in unmittelbar von der Musik inspirierter körperlicher Plastik darzustellen, wozu eine eigene Bühne nötig wird, die eigens hierfür konstruierte geneigte Flächen, Treppen, Bodenwallungen und Unebenheiten bietet, die das übliche Theater nicht besitzt! —

Dalcroze wird — das ist seine ehrliche Versicherung — nichts unternehmen, was nicht dem inneren Wunsche entspringt, zum Lebensglück der Kinder von heute beizutragen, die ja die Erwachsenen von morgen sind, und der tiefen, glühenden Überzeugung, daß Sich-selbst-erkennen die Grundbedingung allen Fortschritts bleibt für Kunst und Menschheit! Dr. E. O. Rasser.

Schülerselbstmorde in Rußland. Die 4. Sektion der Petersburger Gesellschaft für Volkswohlfahrt hat eine eigene Kommission zur Bekämpfung der Schülerselbstmorde eingesetzt. Veranlassung dazu war das fast epidemische Umsichgreifen der

Selbstmorde in den russischen Lehranstalten, für das nachfolgende Zahlen den Beleg geben. (Vergl. Dr. Gordon: Die Schülerselbstmorde. Riecz Nr. 259.)

Die Zahl der Fälle war

im Jahre 1904	20	im Jahre 1907	112
im Jahre 1905	47	im Jahre 1908	312
im Jahre 1906	71	im Jahre 1909	449

Die Verteilung auf die verschiedenartigen Lehranstalten stellt sich für die beiden letzten Jahre so dar:

Höhere Schulen	im J. 1908 . . 129,	im J. 1909 . . 157
Mittelschulen	„ „ „ . . 132,	„ „ „ . . 230
Fachschulen	„ „ „ . . 30,	„ „ „ . . 36
Volksschulen	„ „ „ . . 20,	„ „ „ . . 17
(Art der Schule unbestimmt)	„ „ „ . . 1,	„ „ „ . . 9
	Zusammen im J. 1908 . . 312,	im J. 1909 . . 449

Die Motive sind nach einem Berichte des Ministeriums (vergl. Prof. G. W. Chlopin: Die Selbstmorde und Selbstmordversuche in den russischen Lehranstalten) in 20% der Fälle in der Schule zu suchen, wobei im einzelnen folgende Ursachen ermittelt wurden:

Prüfungen . . im J. 1908 bei 13,6% der Fälle, im J. 1909 bei 13,5% der Fälle
Schlechte Noten „ „ „ „ 9,1% „ „ „ „ „ „ 5,2% „ „
Schulstrafen . . „ „ „ „ 6,8% „ „ „ „ „ „ 11,3% „ „

Die hohe Zahl, mit der insbesondere die Prüfungen als Ursache der Schülerselbstmorde auftreten, hat bereits verschiedene Selbstverwaltungen und mehrere Elternorganisationen veranlaßt, dem Ministerium die Bitte um eine durchgreifende Schulreform vorzulegen. James Reich.

Ein Versuch im Hörsaal. Im Verlaufe meines letzten Kollegs über Werttheorie hatte ich die ästhetischen Grundanschauungen G. Th. Fechners zu erörtern und wiederholte, um bei den Hörern eine erhöhte Anteilnahme am Vortragsstoffe zu sichern, mit ihnen das Experiment der empirischen Feststellung des durchschnittlich wohlgefälligsten bzw. mißfälligsten Rechteckes, wobei ich Fechners Angaben in seiner Ästhetik, I. p. 184, 195 und 200, zugrunde legte. Mit diesem in vieler Hinsicht merkwürdigen Versuch bezweckte Fechner bekanntlich nichts Geringeres, als das Schönheitsprädikat wenigstens hinsichtlich eines kleinen Objektbereiches durch Ermittlung eines statistischen Mittelwerts der Zufälligkeit des Geschmacksurteiles des Einzelsubjekts zu entrücken und der generellen Giltigkeit näher zu bringen.

Der bei dieser Wiederholung eingehaltene Vorgang war der folgende. Zu Beginn wurde durch Umfrage tunlichst sichergestellt, daß nur solche Hörer, denen das Ergebnis der Fechnerschen Ermittlung nicht bekannt war, an dem Versuche teilnahmen, dessen Anordnung übrigens, um im Zeitraum einer Vorlesung zu Ende zu kommen, so einfach als möglich getroffen wurde. Den 22 teilnehmenden Hörern wurden zwei mattschwarze Kartons von etwa 70×38 cm Größe in die Hand gegeben, von denen der eine zehn weiße Rechtecke in liegender, der andere dieselben Rechtecke in stehender Stellung aufwies. Die Recktecke besaßen in Anlehnung an Fechners Angaben die Seitenverhältnisse $\frac{1}{1}$ (Quadrat), $\frac{6}{5}$, $\frac{5}{4}$, $\frac{4}{3}$, $\frac{29}{20}$, $\frac{3}{2}$, $\frac{34}{21}$ (der fünfte Näherungsbruch des goldenen Schnitts $\frac{1 \pm \sqrt{5}}{2}$), $\frac{23}{13}$, $\frac{2}{1}$ und $\frac{5}{2}$ und waren regellos, jedoch in ähnlichen Abständen nebeneinandergesetzt. Dem einzelnen Hörer (es waren fast

durchwegs männliche) wurde die Aufgabe vorgeschrieben, auf jedem der beiden Kartons einerseits das wohlgefälligste, andrerseits das mißfälligste Viereck auszuwählen und deren Nummern auf ein Blättchen zu notieren; ferner wurde dem Hörer freigestellt, neben der in erster Linie bewerteten Figur auch einige diesen Werten am nächsten kommende zu verzeichnen. Auf diese Weise wurden 44 Haupt- und etwa 80 Neben-Werturteile gewonnen, welche ich vor den Hörern in zwei Tabellen (eine für die Vorzugakte, die andere für die Verwerfungen) zusammenstellte. Die Tabellenzahlen bedeuteten jene Bruchteile der Zahl 44, welche nach Maßgabe der Notizen der Hörer auf jedes der 10 liegenden und 10 stehenden Rechtecke entfiel, wobei natürlich die Werte für die liegende und stehende Figur mit gleichem Seitenverhältnis zusammenzunehmen waren. Aus der Tabelle wurden keine Kurven abgeleitet, da Fechners Bedenken dagegen (Ästhetik p. 196) auch bei unserer Wiederholung in Kraft standen.

Um einen instruktiven Vergleich zu ermöglichen, gesellte ich zuletzt zu diesen Tabellenzahlen die korrespondierenden Werte Fechners (für männliche Versuchspersonen), welche im Original Bruchteile von 228 bzw. 150 anzeigen, reduziert auf die Verhältniszahl 44[1]), womit die Basis beider Ergebnisse in Übereinstimmung gebracht erschien. Die auf diese Weise erhaltene Tabelle lautete:

	Seiten-Verhältnis	I. Karton Nummer	II. Karton Nummer	Unsere Vorzugs-U.	Unsere Verwerfungs-U.	Fechners Vorz.-U. (reduziert)	Fechners Verwerf.-U. (reduziert)
Quadrat	$\frac{1}{1}$	6	18	3.54	5.30	1.21	10.75
	$\frac{6}{5}$	3	17	2.33	7.10	0.09	8.48
	$\frac{5}{4}$	4	13	0.66	9.80	1.35	4.25
	$\frac{4}{3}$	9	20	1.00	5.90	0.87	1.46
Neue Häufung	$\frac{29}{20}$	7	11	7.89	2.67	2.57	0.58
	$\frac{3}{2}$	1	14	4.99	0.50	9.83	0.29
Goldener Schnitt	$\frac{34}{21}$	8	12	7.03	0.66	15.18	0.00
	$\frac{23}{13}$	5	16	3.57	0.00	9.52	0.29
	$\frac{2}{1}$	10	19	3.83	2.80	2.75	1.12
Neue Häufung.	$\frac{5}{2}$	2	15	9.16	9.27	0.63	16.78

Von den Resultaten Fechners selbst verdienten mit Rücksicht auf unseren Zweck die folgenden besondere Hervorhebung:

1. Das Maximum an Wohlgefälligkeit ergibt sich beim goldenen Schnitt ($\frac{34}{21}$) und in dessen Nachbarschaft; das Quadrat, obwohl es das einfachste Seitenverhältnis besitzt, erscheint nicht bevorzugt, es zieht sogar die meisten Verwerfungsurteile auf sich.

2. Am mißfälligsten erscheint jenes schmale Rechteck mit dem Seitenverhältnis 5 : 2, das gewissermaßen einen Kontrast zum goldenen Schnitt darstellt.

Aus unserer Tabelle dagegen war abzunehmen:

1. Eine bedeutende Häufung zeigt noch immer der goldene Schnitt und seine unmittelbare Nachbarschaft; allein eine auffallendere Bevorzugung liegt bei $\frac{29}{20}$, welches Rechteck gegen den goldenen Schnitt etwas zu kurz ist. Da aber die Sinnestäuschung

[1]) z. B. Fechner bei $\frac{1}{1}$ . . . 6.25, daher hier $6.25 \times 44 : 228 = 1.21$ usw.

sehr gewöhnlich ist, daß senkrechte Abmessungen überschätzt, wagrechte unterschätzt werden[1]), so darf hier wohl die Relation 29 : 20 noch als zur Umgebung des goldenen Schnitts gehörig gelten. Die Verwechslung von $\frac{34}{21}$ und $\frac{29}{20}$ liegt wohl sehr nahe, da die Differenz dieser Brüche nur $\frac{71}{420}$, d. i. etwa $\frac{1}{6}$, beträgt.

2. Sehr merkwürdig ist jedoch auf den ersten Blick die mit Fechner im Gegensatz stehende drastische Bevorzugung des Rechtecks $\frac{5}{2}$, welcher Bevorzugung allerdings eine ebenso energische Verwerfung zur Seite geht — als ob es sich hier um eine Kampfstelle des Geschmackes handeln würde.

Auf mein Befragen gaben einzelne Hörer, welche dieses Rechteck 5 : 2 gewählt hätten, mancherlei charakteristische Begründungen; beispielsweise meinten sie, jenes Rechteck sei apart, reizvoll schlank, vornehm usw. Da drängte sich mir der Gedanke auf, daß es sich hier um ein Format von Kunst- und Gebrauchsgegenständen handle, welches von der als Sezession auftretenden Künstlergruppe mit besonderem Nachdruck ausgezeichnet wird — sozusagen um eine Protestideal-Form gegenüber dem „abgebrauchten", „langweiligen" goldenen Schnitt des Zeitalters Fechners. Daß die sezessionistische Geschmacksrichtung bereits tief auf die volkstümliche Durchschnittsästhetik gewirkt habe, war ja nicht zweifelhaft. Die Richtigkeit meiner Annahme wurde jedoch sehr wahrscheinlich, als es mir gelang, bald nach dem Versuch zwei Kataloge der Wiener Sezession, einige hochmoderne Geschäftsanzeigen, Kalender, Broschen, Geldbörsen u. dgl., die alle das erwähnte Seitenverhältnis 5 : 2 in Annäherung aufwiesen, zu beschaffen. Die Gemäldekataloge erinnerten überdies an die Überschlankheit der Klimtschen Frauengestalten, die Stilisierungsprinzipien nach der Losung „los vom goldenen Schnitt" und so manchen anderen Zug der modernen Kunstbewegung, welcher das allgemeine Werturteil über Seitenverhältnisse beeinflussen konnte, und regten damit die ungelöste Hauptfrage neuerdings an, ob hier eine kurzlebige Mode oder eine dauernde Evolutionstendenz zugrunde liege.

Den wissenschaftlichen Wert des geschilderten Versuches, dem ja vor allem die Beweiskraft der großen Zahl mangelt, zu überschätzen, liegt dem Schreiber dieser Zeilen fern. Einem solchen Versuch im Hörsaal mit seiner schlichten Anordnung ohne die Hilfsmittel eines Laboratoriums mag aber eine gewisse pädagogische Bedeutung innewohnen — er enthält den Hinweis auf die Möglichkeit einer frischen, direkten Befragung der Statistik, wo der consensus gentium nicht anders zu erkennen ist. Öftere Wiederholung des Versuchs mit verschiedenen Serien unbefangener Hörer mag dann auch die Aussicht bieten, allmählich zu Zahlenwerten zu gelangen, denen die Tragkraft für eine Verwendung in der wissenschaftlichen Ästhetik nicht abgesprochen werden könnte.

Wien. Jos. Klem. Kreibig.

Propaganda für die Koedukation. Auf dem III. Internationalen Kongreß für Volkserziehung (Brüssel 1910) hat sich eine Vereinigung gebildet zu dem Zwecke, der Gemeinschaftserziehung durch alle möglichen Mittel — vor allem durch Zerstörung der weithin gegen sie bestehenden „Vorurteile" — die Wege zu bahnen. Veranlassung zu diesem Zusammenschluß, dem pädagogisch interessierte Männer und

[1]) Wegen der leichteren Augenbewegung in der Horizontalebene, wobei vier Muskeln zur Verfügung stehen, während die Bewegung in der Vertikale nur mit zwei Muskeln vollzogen wird.

Frauen aus Deutschland, Frankreich, Belgien und Portugal beigetreten sind, bot eine Diskussion, die sich in der I. Sektion des Kongresses um den Gegenstand der Koedukation bewegte. Die Vereinigung hat sich der belgischen Gesellschaft für Pädotechnik angeschlossen; Anfragen und Beitrittserklärungen aus Deutschland sind zu richten an Dr. Karl Wilker in Zehlendorf bei Berlin, der das deutsche Sekretariat übernommen hat. In der ersten Sitzung wurde beschlossen, vorerst alle bibliographischen, statistischen und psychologischen Arbeiten über die Gemeinschaftserziehung zu sammeln und so eine Auskunftsstelle für Interessenten zu begründen. — Sofern die neue Vereinigung etwa von vornherein als Zweckverband ein Dogma vom Heile der Koedukation in agitatorischer Weise verkünden wollte, wäre sie, wissenschaftlich betrachtet, von fragwürdiger Art; denn für die Lösung der äußerst schwierigen und komplexen Frage fehlen zurzeit noch die ausreichenden theoretischen Untersuchungen und — wenigstens für die deutsche Kultur — die einwandfreien praktischen Erfahrungen; sofern sich aber, was sehr zu wünschen wäre, die Vereinigung bestreben würde, in ernster Weise und in objektiver Sachlichkeit die Klärung des Problems, das vor allem nach der sozialpädagogischen, der praktisch-organisatorischen, der didaktischen und der psychologischen Seite sorgfältig zu erforschen ist, durch wissenschaftliche Arbeit und praktische Versuche zu fördern, könnte sie sich ein hohes Verdienst erwerben. Sch.

Philosophische Propädeutik und Psychologie an den sächsischen Studienanstalten. Unter den bestimmteren Forderungen für die innere Reform des höheren Schulwesens wird mit aller Berechtigung auch der Wunsch nach einer philosophischen und psychologischen Durchdringung der gesamten Bildungsarbeit laut und gipfelt in keinem geringeren Verlangen als dem, daß in den Lehrplan als eins der abschließenden Fächer auch philosophische Propädeutik und Psychologie aufgenommen werde. Zur Begründung verweist man auf den unbestreitbaren hohen Bildungswert dieser Disziplinen und hebt dabei im einzelnen hervor: daß unter den wesentlichen Bestandteilen einer gesteigerten Allgemeinbildung, die sich auf dem Grunde einer geschlossenen Welt- und Lebensanschauung erheben soll, auch ein zureichendes Maß philosophischer und psychologischer Einsicht und Denkkraft keinesfalls fehlen darf, daß ferner eine — wenn auch nur elementare — Ausbildung im Gebiete der Philosophie und Psychologie den andern Schulwissenschaften durch die Möglichkeit der tieferen Erfassung, sowie der Verbindung und Vereinheitlichung ihres Bildungsinhalts zu einer wesentlich gesteigerten Wirkungskraft verhilft, daß weiterhin mit den beiden Disziplinen den reiferen Schülern ein Gebiet eröffnet wird, dem eine starke Neigung entgegenkommt und dem von vornherein ein fortleitendes Interesse über die Schule hinaus gesichert erscheint, und daß schließlich auch für das erfolgreiche Handeln in entscheidenden Lebenslagen ein nicht zu geringer Grad philosophischer und psychologischer Schulung unerläßlich ist. Dieser erhoffte Gewinn aber wird nur dann zu heben sein, wenn durch die Bestimmungen des Lehrplanes von vornherein eine rechte Grundlage gegeben wird und wenn es nicht an geeigneten Lehrkräften mangelt. Andernfalls würde die philosophische Propädeutik und Psychologie abermals ein so kümmerliches Dasein fristen wie zuletzt in den preußischen Gymnasien, wo sie 1882 dem Lehrer des Deutschen aus Verlegenheit übertragen und schließlich ein Jahrzehnt später aus dem Lehrplan kurzerhand als unbequem ausgewiesen wurden.

Wie in vielen anderen organisatorischen und didaktischen Hauptstücken hat nun die Lehrordnung für die sächsischen Studienanstalten (8. Dez. 1910[1]) auch in der Frage der philosophischen Propädeutik und Psychologie einen Fortschritt gegen die höheren Knabenschulen gewagt: sie setzt in der dreiklassigen Studienanstalt, die sich in geradliniger Fortführung auf die zehnstufige höhere Mädchenschule aufbaut, in der Unter- und Oberprima das neue Fach mit je 1 Std. ein und gibt für die Unterrichtsgestaltung einige kurze Anleitungen, die bei der Ausführung durch taugliche Kräfte einen guten Erfolg verbürgen.

Die Zielsetzung des neuen Faches (§ 57), die den Schwerpunkt auf die psychologische Ausbildung verlegt, weicht vorteilhaft ab von den anderwärts bestehenden Bestimmungen. Es sollen die Schülerinnen, so heißt es, mit den Grundzügen der allgemeinen Psychologie und dem Wesentlichen aus der Lehre von den individuellen Differenzen und Typen vertraut gemacht werden; sie sollen fernerhin Einblicke in die Völkerpsychologie und in psychophysische Hauptprobleme tun und — was besonders hervorzuheben ist — Erscheinungen des Seelenlebens beobachten und in ihrem Zusammenhange betrachten lernen, und sie sollen schließlich mit den Grundformen des wissenschaftlichen Erkennens und Forschens Bekanntschaft erfahren.

Die Stoffverteilung (§ 58) ist so gegeben, daß in der Unterprima mit besonderer Betonung der zusammengesetzteren Erscheinungen des Vorstellungslebens, des Fühlens und Wollens das Wesentliche einer allgemeinen Psychologie — offenbar systematisch gedacht — behandelt wird, worauf in der Oberprima die Seelenkunde durch die Lehre von den individuellen Differenzen und den Typen, sowie durch Stoffe aus der Völkerpsychologie — jedenfalls in monographischer Darstellung — eine Ergänzung erfährt und sodann aus der Denklehre die Grundformen der Wissenschaft, die Methoden des wissenschaftlichen Denkens und Darstellens (Urteil, Schluß, Beweis, Deduktion, Induktion) folgen.

Die beigefügten methodischen Bemerkungen (§ 59), die bei klaren und straffen Angaben es vorsichtig vermeiden, den Lehrer in beengende Fesseln zu binden, heben insbesondere hervor, wie der Lehrbetrieb in der Psychologie und der philosophischen Propädeutik in engste Verbindung mit den anderen Schulwissenschaften zu bringen ist. Es heißt u. a.: „Der Unterricht hat sich auf das Wesentliche zu beschränken und planmäßig die bereits von den Schülerinnen erworbenen psychologischen und logischen Erkenntnisse und Erfahrungen zu verwerten. So hat die Behandlung der Lehre von den Empfindungen auf die in der Anthropologie, Physiologie und Physik erlangten Kenntnisse von der Einrichtung und Funktion des Sinnesapparates, die Behandlung der höheren seelischen Tätigkeiten und der individuellen Erscheinungen auf die in der Religion und Geschichte und besonders im deutschen Unterrichte veranstalteten psychologischen Betrachtungen zurückzugreifen. Die Ausblicke in das Gebiet der Völkerpsychologie schließen sich an die in der Geographie und Anthropologie, aber auch in den Sprachen und in der Geschichte gewonnenen Anschauungen an. Die exakte Forschung in der Psychologie können die Schülerinnen an einigen mit einfachen Hilfsmitteln ausführbaren psychologischen Versuchen kennen lernen. — Die Denklehre stützt sich auf das in den einzelnen Fächern angewandte Arbeitsverfahren und weist die Methoden des wissenschaftlichen Erkennens und

[1]) Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen, 11. Stück vom Jahre 1910, S. 43.

Forschens an ihnen auf. Namentlich kommt hier die Mathematik und Naturwissenschaft in Betracht; aber auch die Erkenntnisweise in den Geisteswissenschaften (historische Erkenntnis auf Grund der Quellen usw.) ist zu beachten.“ —

Wesentlich andere und wenig glückliche Bestimmungen sind dagegen für die von der höheren Mädchenschule abzweigende sechsstufige Studienanstalt getroffen: Philosophische Propädeutik tritt, ähnlich wie an den gleichartigen preußischen Anstalten, nicht als Fach, sondern nur als Unterrichtsprinzip auf. Es soll, so lautet es, aus den einzelnen Disziplinen eine „Schulphilosophie“ herauswachsen. Es können die wissenschaftlichen Methoden, die im Schulunterricht zur Anwendung kommen, zu den Elementen der Erkenntnislehre führen, und es können weiter auch aus der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre Gesetze der Psychologie und Ästhetik gewonnen werden. Der philosophische Unterricht, dies wird ausdrücklich betont, soll nicht neuen Lehrstoff herbeitragen, sondern den vorhandenen klären, ordnen, fruchtbar machen, wozu sich in den Primen besondere Stunden „empfehlen“, die im Laufe des Jahres abwechselnd und nach Vereinbarung von den anderen Fächern zur Verfügung zu stellen sind, wenn sie nicht allein von dem deutschen Unterricht abgespart werden können. Daß auf der Grundlage solcher unsicheren Organisation und höchst allgemeinen Festsetzungen auch bei günstigen Verhältnissen etwas Wirksames herauskommen kann, darf man sehr bezweifeln. Philosophische Propädeutik in dieser Stellung ist ein verlorener Posten. Sch.

Für die Ausgestaltung des gewerblichen Schulwesens gibt eine Verordnung des K. Sächs. Ministeriums des Innern (14. Nov. 1910) u. a. folgende organisatorische Gesichtspunkte an:

Der Unterricht soll an Wochentagen stattfinden, nicht vor 7 Uhr morgens beginnen und spätestens abends 8 Uhr beendet sein. Ausnahmsweise kann die Erteilung von Fachunterricht Sonntags gestattet werden, insbesondere dann, wenn keine geeigneten Lehrkräfte oder Unterrichtsräume zur Verfügung stehen. — Die Unterrichtsdauer ist durchgängig auf drei Jahre auszudehnen. Die wöchentliche Stundenzahl ist für diejenigen jungen Leute, die einer zeichnerischen Ausbildung bedürfen, auf mindestens acht, für die übrigen auf mindestens sechs festzusetzen. — Die Schülerzahl soll in den einzelnen Klassen im allgemeinen nicht mehr als 25 betragen. Überschreitet sie die Zahl 30, so ist eine Teilung der Klasse vorzunehmen. — Die Anstellung hauptamtlicher Lehrkräfte ist anzustreben. — Der beruflichen Gliederung ist in weitgehendem Maße Rechnung zu tragen. — Für die größeren gewerblichen Schulen sind eigene Unterrichtsräume zu beschaffen und entsprechend auszustatten. — Die Schulverwaltungen und Lehrer wollen darauf bedacht sein, einen erziehlichen Einfluß auf ihre Schüler auch außerhalb der Schulzeit zu gewinnen, zum Beispiel durch Wanderungen mit Besichtigungen, durch Turnspiele usw., sowie durch Anregen zum Lesen geeigneter Bücher und Veranstaltung von Vortragsabenden. Sch.

Versuch mit Reformelementarklassen in Leipzig. Nach langen und gründlichen Vorarbeiten und eingehenden Verhandlungen mit den maßgebenden Behörden soll künftige Ostern in Leipzig mit einem umfassenden pädagogischen Versuche begonnen werden: auf Ratsbeschluß wird an nicht weniger als 23 städtischen Schulen je eine besondere Klasse eingerichtet, in der die auf eine durchgreifende Umgestaltung des ersten Unterrichts ausgehenden Bestrebungen in umfassender und un-

behinderter Weise eine praktische Erprobung erfahren können. Nach dem gut ausgearbeiteten Organisationsplane kommt auf jeden Stadtteil mindestens eine Bürger- und eine Bezirksschule mit derartiger Reformelementarklasse, so daß bei einem Wechsel der Wohnung innerhalb Leipzigs die Möglichkeit einer gleichartigen Weiterbildung gewährleistet ist. Es bleibt der freien Entscheidung der Eltern überlassen, ihre Kinder einer Versuchsklasse anzuvertrauen. Ein vom Rate ausgesandter Bogen klärt über die Gestaltung des beabsichtigten Reformunterrichtes in folgender Weise auf:

Das Lesen, Schreiben und Rechnen wird frühestens im Winterhalbjahre oder gar erst mit dem Beginn des zweiten Schuljahres einsetzen. An deren Stelle sollen geeignete Beschäftigungen im Zimmer und im Freien, sowie Turn- und Singspiele treten. Lehrspaziergänge in die nähere Umgebung der Schule werden die Kinder häufig aus dem Klassenzimmer hinaus ins Freie führen. Durch diese Veranstaltungen hofft man, den Übergang aus der Ungebundenheit des vorschulpflichtigen Alters in die Gebundenheit des Schullebens zu mildern und zugleich auch den Anschauungsunterricht, den Hauptgegenstand der Reformklasse, fruchtbringend zu gestalten. Außerdem sollen die Kinder dieser Klasse angehalten werden, das Angeschaute nicht allein durch das Wort, sondern auch durch malendes Zeichnen, Formen in Ton und Sand, Stäbchenlegen, Papier- und Papparbeiten darzustellen. Bei dieser Handbetätigung muß der Schüler messen und zählen, wodurch für den späteren Rechenunterrricht ein guter Grund gewonnen werden soll. Von der geförderten Handgeschicklichkeit erwartet man auch eine wirksame Vorbereitung des Schreibunterrichts. Durch die mündliche Pflege der hochdeutschen Sprache, einschließlich planvoller Lautier- und Sprechübungen, will die Versuchsklasse dem eigentlichen Leseunterrichte erst den Weg bereiten. Durch alle diese Maßnahmen gedenkt die Reform-Elementarklasse die auffassenden und darstellenden Kräfte der Kinder soweit zu erschließen und zu stärken, daß der Lese-, Schreib- und Rechenunterricht im zweiten Schuljahre nur noch geringe Mühe verursachen wird. Trotz dieser Abweichungen vom bisherigen Lehrverfahren sollen auch die Reformschüler am Ende des zweiten Schuljahres das gesetzliche Lehrziel der 7. Klasse erreicht haben.

Dieser umfassende Leipziger Versuch wird ohne Zweifel in der pädagogischen Reformbewegung eine große Bedeutung gewinnen und ist des Dankes und der Beachtung durch weiteste Kreise von vornherein sicher. Anerkennung verdient es insbesondere, daß man entschieden und auf breitester Grundlage vorgeht und so einen Versuchsfehler vermeidet, der anderwärts immer wieder die Ergebnisse, seien es Erfolge oder Mißerfolge gewesen, hinfällig machte. Bedenklich erscheint, daß man sich bereits nach zwei Jahren mit den in der üblichen Art vorgebildeten Kindern begegnen will. Sch.

Eine Sammlung von psychologischen Apparaten hat die Gesellschaft für experimentelle Psychologie in Gießen angelegt. Sie soll mit den verschiedensten methodischen Hilfsmitteln — neben Instrumenten auch mit Beschreibungen von Untersuchungsverfahren in Form von autorisierten Darstellungen oder Literaturstellen — ausgestattet werden, wobei die Gesellschaft auch auf Überweisungen durch Institute und Fabrikanten usw. rechnet. Die Sammlungsgegenstände stehen leihweise — auch nach auswärts — für wissenschaftliche Untersuchungen zur Verfügung. Als Leihfrist gelten vier Wochen; an eine Person wird jedesmal nur ein Apparat oder eine vollständige Versuchsanordnung überlassen. Die Benutzung und der Bezug

des Katalogs ist für Mitglieder der Gesellschaft frei; Nichtmitglieder, auch Institute, Anstalten u. s. f., können mit 3 M. auf ein Vierteljahr abonnieren und erhalten das Verzeichnis von der Brühlschen Druckerei in Gießen für 1 M. Die Leitung der Sammlung liegt zurzeit in Händen von Prof. Sommer-Gießen, an den auch die Zuschriften zu richten sind. Alle Geldbeiträge nimmt nur der Schriftführer der Gesellschaft, Prof. Schumann-Frankfurt entgegen. Bei jedem der aller zwei Jahre stattfindenden Kongresse für experimentelle Psychologie wird ein kurzer Bericht über den Bestand und Betrieb der Sammlung gegeben. — Die höchst dankenswerte Veranstaltung kann dort, wo die Mittel zum Erwerb des meist kostspieligen psychologischen Instrumentariums fehlen, und inbesondere auch für die in verschiedenen Lehrervereinen bestehenden Arbeitsgemeinschaften für pädagogisch-psychologische Forschungen eine sehr wesentliche Hilfe werden. Sch.

Eine psychologische Ausstellung beabsichtigt anläßlich des Ostern 1912 zu Berlin stattfindenden Kongresses für experimentelle Psychologie das Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung (Neubabelsberg bei Berlin, Kaiserstraße 12) zu veranstalten. Geplant sind folgende Abteilungen:

1. Psychographische Untersuchungsmittel (nebst Resultaten in anschaulicher Darstellung):
   a) Materialien für Tests und Testserien,
   b) Psychologische und psychiatrische Fragebogen und Prüfungslisten, pädagogische Personalienbücher u. dgl.
2. Psychologisch bemerkenswerte Erzeugnisse von Kindern und Erwachsenen; männlichen und weiblichen Personen; Normalen, Abnormalen, Übernormalen; Primitiven; Analphabeten; Medien; und zwar:
   a) literarische Produkte,
   b) musikalische Produkte (Noten, Phonogramme),
   c) Darstellungen des Räumlichen (Plastiken und Bilder),
   d) technische Produkte.
3. Ausdrucksformen (soweit sie zu psychodiagnostischen Zwecken benutzt wurden oder werden): Handschriften und Material zur Mimik und Physiognomik (Photogramme, Kinematogramme), zum sprachlichen Ausdruck (Phonogramme), zur Phrenologie.

Diejenigen, die bereit sind, derartige Materialien für die Ausstellung zur Verfügung zu stellen, werden von der Verwaltung gebeten, sich bald mit dem Institut in Verbindung zu setzen. Sch.

Notizen. 1. Der pädagogische Verein in Chemnitz hat beschlossen, Veranstaltungen zu exakten psychologisch-pädagogischen Untersuchungen, für die von der Königl. Landeserziehungsanstalt die nötigen Apparate zur Verfügung gestellt worden sind, in die Wege zu leiten.

2. Das Lehrerseminar des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit in Leipzig beginnt seine diesjährigen Kurse am 28. Februar und 4. Juli. Ausführliche Programme sind zu erhalten durch den Direktor Dr. A. Pabst, Leipzig, Scharnhorststr. 19.

3. Als Verbandsaufgaben des deutschen Lehrervereins finden sich in dem Arbeitsprogramm für die Geschäftsperiode 1910/12 die Themen: 1. Die Arbeitsschule.

2. Die rechtliche Stellung des Lehrers in Staat und Gemeinde. Satzungsgemäß werden beide Fragen die Verhandlungsgegenstände auf der nächsten deutschen Lehrerversammlung sein, die Pfingsten 1912 in Berlin tagen soll.

4. Einen auch für wissenschaftliche Zwecke wertvollen reich illustrierten Katalog, Großoktav 206 S., über Apparate für psychologische Untersuchungen, für den Privatdozent Dr. Hans Rupp einen ausgezeichneten instruktiven Text verfaßt hat, versendet in zweiter Auflage die Firma Spindler & Hoyer (Werkstätte wissenschaftlicher Präzisionsinstrumente) in Göttingen und gibt ihn für Studienzwecke unter dem Selbstkostenpreise zu 2 M ab.

5. Der Berliner Lehrerverein veranstaltet auch in diesem Jahre wieder Übungen zur Einführung in die pädagogische Psychologie; sie stehen unter der Leitung von Dr. O. Lippmann und haben die „Intelligenzprüfungen" zum Hauptgegenstand.

6. Für die Verwirklichung der Idee unabhängiger Forschungsinstitute stiftete Geh. Hofrat Prof. Dr. Hans Meyer der Universität Leipzig einen Beitrag von 150000 M., der für den Ausbau des Wundtschen Instituts für experimentelle Psychologie und des Lamprechtschen Institutes für Kultur- und Universalgeschichte bestimmt ist.

7. Am Kolonialinstitut in Hamburg ist ein phonetisches Laboratorium für rein wissenschaftliche als auch praktische Zwecke eingerichtet worden. Sch.

Literaturbericht.

Narziß Ach, Über den Willen. 24 S. Leipzig 1911. Verlag Quelle & Meyer.

In erweiterter Form wird hier der sehr bemerkenswerte Vortrag dargeboten, den Prof. N. Ach auf der 82. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte in der gemeinschaftlichen Sitzung beider Hauptgruppen gehalten hat. Der Verfasser beginnt mit diesem Hefte zugleich die von ihm herausgegebene Sammlung: „Untersuchungen zur Psychologie und Philosophie" (Verlag Quelle & Meyer-Leipzig) und will offenbar mit dieser Eröffnungsabhandlung die allgemeinere Richtung und einige bestimmte Grundauffassungen der folgenden Arbeiten aufzeigen, was daran zu erkennen ist, daß die zwei nächsten gleichzeitig erschienenen Hefte („Über die Beeinflussung der Willenskraft durch den Alkohol" von Dr. phil. H. Hildebrandt und „Über die Gesetze der simultanen Assoziation und das Wiedererkennen" von Dr. phil. Ernst Meyer) die von Ach gegebene Terminologie (wie Determination, Bewußtheit usw.) festhalten und häufig auf Achs Arbeiten verweisen. Offenbar ist die Entwicklung einer Königsberger Schule im Gange.

Achs Vortrag „Über den Willen" bietet im wesentlichen eine kurze und wohl mit dem Bemühen nach allgemein verständlicher Form veranstaltete Überschau über die Aufschlüsse, die seine langjährige experimentelle Behandlung der schwierigen Lehre vom Willen ergeben haben. Es ist darum das Heft sehr willkommen als einleitende Lektüre zum Studium der beiden Hauptwerke des Verfassers: „Über die Willenstätigkeit und das Denken" (Göttingen 1905) und „Über den Willensakt und das Temperament" (Leipzig 1910). An beiden Schriften sollte, wenn sie auch keine unmittelbare Beziehung zu Unterricht und Erziehung haben und nicht eben ohne Mühe zu bewältigen sind, insbesondere die neuere Pädagogik nicht vorübergehen.

Das von Ach auf die Untersuchung des Wollens angewendete Untersuchungsverfahren ist die von ihm ausgebildete „kombinierte Methode“. Ihr Verständnis setzt den von Ach zuerst aufgestellten Begriff der Determination voraus, unter dem die für den Willensakt charakteristische Nachwirkung gemeint ist, nämlich die Regelung des Vorstellungsverlaufes im Sinne der Absicht unter Überwindung entgegenstehender assoziativer Verbände. Von der Determination und von den Widerständen, die in geläufigen Vorstellungsverbindungen gegeben sind, wird der Erfolg und der Wirkungsgrad des Wollens abhängig. Werden nun nach der Erlernungsmethode künstlich gestiftete Assoziationen zwischen sinnlosen Silben, wobei deren Festigkeit durch die Angabe der aufgewendeten Wiederholungen beliebig variierbar ist, als Widerstände gegen bestimmte Aufgaben gesetzt — etwa das Bilden eines Reimes zum Reizworte —, so kann man bei diesem „kombinierten“ Verfahren unter Verwendung zeitlicher Messungen die Stärke des Willensaktes — die „dynamische“ Seite des Wollens — quantitativ bestimmen, zugleich aber auch durch systematische Beobachtung in einer qualitativen Analyse die „phänomenologischen“ Merkmale des Willensvorganges gewinnen. Als „assoziatives Äquivalent der Determination“ wird dann diejenige Zahl von Wiederholungen einer Silbenreihe bezeichnet, die eben überschritten werden muß, damit die gestiftete Assoziation und nicht die Wirkung des Wollens den Ablauf des Geschehens bestimmt.

Aus der reichen Zahl seiner quantitativen Ergebnisse hebt Ach in seinem Vortrag besonders das Gesetz der speziellen Determination heraus. Es besagt, daß die Verwirklichung des Gewollten um so rascher und sicherer gelingt, je enger die Willenseinstellung ist — eine Erscheinung, der nach Achs Darlegung für die praktische Betätigung eine große Wichtigkeit zukommt.

Ausführlicher verbreitet sich der Verfasser dann über die qualitative Analyse des Wollens, für deren Vollzug die kombinierte Methode darum besondere Vorteile bietet, weil sie es ermöglicht, aus den komplexen Seelenzuständen die Willenserscheinungen in ihrer überaus großen Variabilität scharf herauszusondern. Ach legt dar, wie sich ihm der „primäre Willensakt“ durch vier Merkmale kennzeichnet; er weist ferner die „phänomenologischen Inhalte“ der „Willenshandlung“ auf und verweilt dann länger bei dem dritten Teile seiner Lehre vom Willen, bei der Frage nach der Motivation des Wollens, wobei er insbesondere als einen Faktor von großer Bedeutung das Temperament des Individuums betont. Ein zusammenfassender Rückblick beschließt die äußerst gehaltvollen Darlegungen, aus denen auch — ohne daß der Verfasser darauf hinweist — für den Ausbau und die Begründung der voluntaristischen Pädagogik sehr wertvolle Aufschlüsse zu erhalten sind.

Otto Scheibner.

Alfred Binet. Les Idées modernes sur les enfants. Paris 1909, Flammarion.

Binet gibt in diesem Werke einen kurzen Überblick über den gegenwärtigen Stand der experimentellen psychologischen Kinderforschung und ihre pädagogische Bedeutung. Er beschränkt sich dabei im wesentlichen auf eine Darstellung und Kritik der Untersuchungen selbst und ihrer wichtigsten unmittelbaren Folgerungen für die Erziehung. — Das Werk ist mit der vollkommenen Beherrschung des Stoffes und der vorsichtig abwägenden Kritik geschrieben, durch welche die Arbeiten von Binet auch bei uns bekannt sind. Es würde sehr wohl eine Übersetzung ins Deutsche möglich sein, da es ein kurzes und leicht verständliches, zugleich nach Vollständigkeit strebendes Resumé der experimentellen Arbeiten der letzten 30 Jahre enthält. Im übrigen sind die Forschungen und die pädagogischen und psychologischen Ideen von Binet von uns so oft im einzelnen besprochen worden, daß es keiner eingehenden Berichterstattung über das vorliegende Werk mehr bedarf. — Wir wollen noch hinweisen auf das 8. Kapitel, das die schwierige Frage der moralischen Erziehung der Kinder behandelt.

Ernst Meumann.

Oskar Pfister, Die Frömmigkeit des Grafen Ludwig von Zinzendorf. Ein psycho-analytischer Beitrag zur Kenntnis der religiösen Sublimierungsprozesse und zur Erklärung des Pietismus. Leipzig und Wien. Franz Deuticke 1910. 4,50. M.

Der durch seine Forschungen und Versuche in dem Sinn der psycho-analytischen Methode von Freud bekannte Pfarrer Oskar Pfister in Zürich hat in der vorliegenden Schrift einen höchst interessanten Beitrag zur Anwendung der Freudschen Theorie auf die Erklärung religiöser Persönlichkeiten der Vergangenheit gemacht. Man muß dem Verfasser zu Dank verpflichtet sein für die rückhaltlose Offenheit, mit der er den bedenklichen Charakter der Religiosität des Grafen Zinzendorf aufdeckt. Seine Untersuchung ist gleichzeitig ein wertvoller Beitrag zur Geschichte des religiösen Lebens, zur Biographie von Zinzendorf und zu der Lösung der schwierigen Probleme des Zusammenhangs zwischen Religiosität und Erotik. Der Pietismus Zinzendorfs ist, nach Pfister, durchaus erotischer Natur, sein Kultus der Wunden und des Leidens Christi trägt alle charakteristischen Anzeichen eines pervers-sexuellen Lebens an sich, das sich sozusagen in die Form religiöser Äußerung geflüchtet hat, um sich als religiöse Erotik auszuleben.

Wichtig sind auch die Blicke, die uns der Verfasser in die eigenartige Erziehung innerhalb der Gemeinde Zinzendorfs tun läßt. Die Kinder werden zu demselben perversen Wundenkultus, zu denselben Spielereien mit weichlichen Liedern und Geschichten, zu derselben Verwendung des Diminutivums in der Sprache angehalten wie die Erwachsenen. Es ist kein erfreuliches Stück pietistischer Erziehung, das sich dort vor uns aufrollt. Dabei ist die Schrift durchaus von hoher Achtung und positiver Würdigung des christlich-religiösen Lebens getragen und von der berechtigten Tendenz beherrscht, perverse Formen der christlichen Religiosität in ihrem Wesen aufzudecken und abzuwehren. Ernst Meumann.

Freud, Sigm., Prof. Dr. med., Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Leipzig und Wien. Fr. Deuticke. 2.— M.

Drei einzelne Abhandlungen, die in sich geschlossen ein Ganzes bilden, sollen über die Theorie der Sexualität Aufklärung geben: 1. Die sexuellen Abirrungen. 2. Die infantile Sexualität. 3. Die Umgestaltungen der Pubertät. Für uns ist die zweite Arbeit von größter Wichtigkeit, da Freud das Vorhandensein des Geschlechtstriebes in der Kindheit konstatiert und auf die Aufgaben der Erziehung hinweist. Der Neugeborene bringt Keime von sexuellen Regungen mit, die sich unbemerkt weiter entwickeln, dann aber unterdrückt werden. In dieser Latenzzeit erwachen die die Sexualität regulierenden Vorstellungen und Gefühle (Ekel, Schamgefühl, ethische und ästhetische Vorstellungen). Wenn man sich auch Freud nicht sklavisch anzuschließen braucht, wenn er z. B. im Zurückhalten des Kotes, im Lutschen an den Fingern usw. Quellen der infantilen Sexualität sieht, so hat er sicher Recht, wenn er der kindlichen Sexualität mehr Beachtung schenkt, als es bislang geschah. Nicht erst mit beginnender Pubertät erwacht der Geschlechtstrieb und erheischt dann aufmerksame Beobachtung und leise und doch sichere Führung und Regelung, sondern aus ihm erklären sich viele Strebungen und Handlungen unserer Kinder von klein auf. Bei anormalen Kindern ist er von tief einschneidender Bedeutung, oftmals ist er fast ausschließlich das auslösende und leitende Moment im Handeln und Wollen der Kinder.

Auch die letzte Arbeit eröffnet viele neue Perspektiven und erklärt manche bislang unerklärliche Nervosität und Neurose. „Es ist eines der besten Vorzeichen späterer Nervosität, wenn das Kind sich unersättlich in seinem Verlangen nach Zärtlichkeit der Eltern erweist, und andererseits werden gerade neuropathische Eltern, die ja meist zur maßlosen Zärtlichkeit neigen, durch ihre Liebkosungen die Disposition des Kindes zur neurosischen Erkrankung am ehesten erwecken."

Die Sexualtheorie Freuds ist allen ernsten Erziehern zum Studium zu empfehlen.

Gustav Major.

Anton, G., Prof. Dr. med., Über krankhafte moralische Abartung im Kindesalter und über den Heilwert der Affekte. Halle a. d. S. Marhold. 30 S. 1.00 M.

Mit sehr leichter Strichführung durcheilt Anton das gewaltige Gebiet der moralischen Sonderentwicklung und Abnormität des Kindes. Wer das ganze Gebiet beherrscht, der ist erfreut über diese kurze Zusammenfassung, jedem andern ist sie nicht förderlich. Wertvoll ist das ausführliche Literaturverzeichnis. Gustav Major.

Dr. med. Eugen Neter, Der Selbstmord im kindlichen und jugendlichen Alter. Heft 70 der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Langensalza, Beyer. 1910.

Der Verfasser, Kinderarzt in Mannheim, ist bekannt durch eine Schrift pädagogischen Charakters: Das einzige Kind und seine Erziehung (München, Gmelin). Was dort seine Darstellung auszeichnet, findet sich auch in der vorliegenden lesenswerten Abhandlung: das ernste Bestreben, das schwierige Problem von möglichst vielen psychologischen Gesichtspunkten zu beleuchten. Aufsätze und Broschüren über Schülerselbstmorde enthalten häufig starke, in der Form übertriebene Anklagen gegen die Schule; auf denselben Ton gestimmt sind nicht wenige Produkte einer gewissen, stark tendenziös gefärbten Richtung moderner Novellistik. Diesen einseitigen Anschuldigungen gegenüber, die irgendwelche Schulvorgänge als wesentliche, oft auch einzige Ursache des Selbstmordes jugendlicher Individuen bezeichnen, ist es dringend notwendig, bei aller Anerkennung der Reformbedürftigkeit unseres Schulwesens mit Nachdruck auf den tiefgehenden Einfluß der außerhalb der Schule gegebenen Verhältnisse hinzuweisen. Unsere Schuljugend besitzt nach des Verfassers Überzeugung — ich gehe seinen bedeutungsvollen Ausführungen im Folgenden nach — nicht mehr die widerstandsfähige Psyche wie in früheren Zeiten; das bedeutet eine geringere Fähigkeit, die von außen herankommenden Schwierigkeiten zu ertragen und zu überwinden. Eine Erklärung dafür bieten mancherlei Erscheinungen des modernen Lebens. Die Lockerung des Familienlebens bedeutet einen starken Ausfall ideeller erzieherischer Kräfte. Eine pessimistisch angekränkelte, verneinende Lebensauffassung hat weit um sich gegriffen und ist nicht ohne tiefe Wirkung auf die Gedankenwelt unserer Jugend geblieben; eine an sich wenig bedeutungsvolle Gelegenheitsursache löst dann die unheilvolle Tat des Selbstmordes aus. Professor Eulenburg weist in seiner wertvollen Arbeit über „Schülerselbstmorde“ (Zeitschrift „Säemann“, 1909) nach, daß mindestens ein Drittel der jugendlichen Selbstmörder als Individuen mit nicht normalem Nervensystem bezeichnet werden müsse. Dazu kommen in diesen Fällen meistens noch ungünstige Einwirkungen der häuslichen und erzieherischen Verhältnisse, so daß die Bekämpfung der nervösen Anlage außerordentlich vernachlässigt wird. Als unausbleibliche Folge einer verweichlichenden Erziehung, in der das Kind vielfach unverdiente Berücksichtigung auch dort erfährt, wo es früher hätte zurücktreten müssen (Ellen Key!), zeigen sich gesteigerte Genußsucht und ausgeprägtes egozentrisches Denken und Fühlen bei verminderter Ausbildung der Willensenergie. Gerade in einer Periode hochentwickelter, angestrengtester Geisteskraft kann das Äquivalent eines starken Willens nicht entbehrt werden. Die Forderung des Gehorsams, nicht in dem früheren absolutistischen Sinne, sondern als vernünftige Folgerung eines sozial-sittlichen Gebotes, schließt die Erziehung zu jener Selbstüberwindung in sich ein, die unentbehrlich ist zur Aufrechterhaltung eines gesunden Nervensystems und einer gesund äquilibrierten Seele.

Ungemein bedeutungsvoll ist ferner das Verhältnis zwischen Schule und Haus.

Für eine richtige und erfolgreiche Erziehung durch die Schule ist das wohlmeinende Zusammenarbeiten beider Faktoren heute weit mehr als früher die unbedingte Voraussetzung. Das Nichterfassen der Schülerseele mag in einer Reihe von Fällen begründet sein in der persönlichen Unfähigkeit des Lehrers; häufig liegt aber die Erklärung in der Tatsache, daß der Lehrer selbst beim besten Willen, sich über die häuslichen Verhältnisse und die Lebensweise des Schülers zu informieren, keinen genügenden Aufschluß oder sogar ein falsches Bild erhält.

Es wäre zu wünschen, daß sich die Eltern weit mehr um die Schule kümmern, als es geschieht, indem sie die rechte Beurteilung der Schulmaßnahmen durch besonnene Rücksprache mit den Lehrern gewinnen, anstatt durch die leichteste Kritik an ihrem Kinde in ihrer Empfindlichkeit verletzt zu werden oder durch abfälliges Urteilen über Lehrer und Schule deren Autorität bei ihren Kindern zu untergraben und damit deren Selbstbewußtsein und Empfindlichkeit in verderblichem Grade zu steigern. Verhängnisvoll ist oft die Art, wie unter dem Drucke des jetzigen staatlichen Berechtigungswesens manche Eltern das in der Schule schwer mitkommende

Kind in einer Weise antreiben, die den schärfsten Tadel verdient. Höchst wichtig ist eine gewissenhafte Überwachung der Lebensweise unserer Jugend durchs Elternhaus. Momente des erwachenden Liebeslebens, Einwirkungen der Schmutz- und Schundliteratur, Alkoholexzesse sind nicht selten Ursachen des Schülerselbstmordes. In den ärmeren Klassen der Gesellschaft kommt außerdem noch der verderbliche Einfluß elender Lebensverhältnisse und trostlosen Familienlebens hinzu, Hunger und Entbehrung, Sorgen, Leiden und rohe Mißhandlungen, die vielen dieser Kinder durch das Mitarbeiten am Erwerb auferlegt werden. — Das Studium der ursächlichen Grundlagen der Schülerselbstmorde läßt mancherlei Mittel und Wege erkennen, Erziehungsschäden in Haus und Schule zu mildern und damit nicht nur die bedauerliche Zahl der Selbstmorde zu verringern, sondern vor allem jene weit häufigeren Folgeerscheinungen verkehrter Erziehung zu beseitigen, welche die Kindheit und Jugend so Vieler recht traurig gestalten. Gesunde Lebensfreude unsrer Jugend wiederzugeben, sei das hohe Ziel aller am Erziehungswerk beteiligten Kräfte.

Paul Gedan.

W. Rein, Grundlage der Pädagogik und Didaktik, Leipzig 1909. Quelle & Meyer (Wissenschaft und Bildung, Bd. 71).

In dem vorliegenden kleinen Werk gibt Rein einen Abriß der gesamten Pädagogik einschließlich der Didaktik in engerem Sinne. Es ist natürlich im wesentlichen die Pädagogik Herbarts in der eigentümlichen Weiterbildung, die sie durch Rein erfahren hat, was den Inhalt des Buches bildet. Insbesondere ist das Erziehungsziel wieder mit Herbart als die Bildung idealer Charaktere aufgefaßt worden. Sehr zweckmäßig sind die vielen historischen Ausführungen, die in die systematische Darstellung hineingeflochten werden, z. B. namentlich bei dem Abschnitt von der Schulorganisation. Das kleine Buch kann allen denen, die sich für die Herbartsche Pädagogik in der modernen Form interessieren, bestens empfohlen werden.

Ernst Meumann.

Dr. Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin, Reuther & Reichard. 1910. 255 S. Geh. 3 M. (IV. Band von R. Lehmanns Sammlung: Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme.)

Die Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet des Verfassers wertvolles Buch über Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee (Berlin, Reuther & Reichard. 1909), auf dessen vortrefflichen theoretischen Ausführungen das jetzige Werk sich aufbaut, das die praktische Durchführung jener Gedanken in der Wirklichkeit behandelt und Humboldts Beteiligung an der Schulreform darstellt. In formeller Beziehung zeichnet es sich durch übersichtliche Einteilung des umfangreichen Stoffes und klare Sprache aus. Ebenso ist es materiell seinem Vorgänger ebenbürtig. Nach einer gedrängten Übersicht über Humboldts Leben, die ihn als Gatten und Vater und Freund, als Gelehrten und Diplomaten und Organisator zeigt, schildert der Verfasser die Organisation der Verwaltungsbehörden und zuletzt die Schulreform selbst. Was Humboldt erstrebt hat, ist in die Formel treffend zusammengefaßt: . . . „Staatliche Sanktion der formalen Universalität der Bildung auf allen Stufen des Unterrichts: auf der elementaren Stufe im Geiste Pestalozzis, auf der gelehrten Stufe im Sinne des Neuhumanismus und auf der Universität im Geiste der philosophischen Idee einer organischen Wissenschaftstotalität.“ In seiner nur kurzen Amtszeit hat Humboldt die Reform nicht vollenden können, aber er hat den entscheidenden Anstoß gegeben und die Richtlinien der neueren Bildung gewiesen. — Anschaulich zeigt der Verfasser, mit welchen Schwierigkeiten Humboldt zu kämpfen hatte; klar behandelt er dessen Selbständigkeit und Originalität, aber auch seine Abhängigkeit von den geistigen Heroen jener Tage und dem die Zeit beherrschenden Geist. Daß auch Humboldt ihm seinen Tribut hat zollen müssen, zeigt sich sowohl in der Abgeneigtheit, den Bedürfnissen des realen Lebens voll Rechnung zu tragen, woraus sich seine ablehnende Stellung zu Bürgerschulen und der sich notwendig machenden Trennung der Schulen nach der humanistischen und realistisch-technischen Seite erklärt, als auch ganz besonders in seiner Wer-

tung der formalen Sprachbildung, die einen Mangel an Kinderpsychologie offenbart, der ihn die Entdeckungen der Pestalozzischen Pädagogik übersehen ließ. — Besonderen Wert erhält das Buch durch die Verwendung neugefundenen Quellenmaterials: der Generalverwaltungsberichte Humboldts an den Minister Dohna und zweier Entwürfe aus seiner Hand für eine Königsberger und littauische Schulreform. — Für die Kämpfe der Gegenwart um die Organisation des höheren Bildungswesens ist diese historische Darstellung von größtem Werte; sie zeigt, unter welchen besonderen Zeitumständen und aus welchen philosophischen Grundgedanken heraus das humanistische Gymnasium begründet worden ist; wenn sich die Umstände und allgemeinen Verhältnisse aber geändert haben, so darf die Bildung der Jugend nicht hinter der Zeit zurückbleiben, sondern muß der Wandlung Rechnung tragen.

Paul Krüger.

Hermann Lietz, Die deutschen Landerziehungsheime. Gedanken und Bilder. Mit 176 Abbildungen. Leipzig, Voigtländers Verlag, 1910. 4,— M.

Der bekannte Begründer der deutschen Landerziehungsheime hat in dem vorliegenden Buche einen ausgezeichneten Überblick über das Werden und Wachsen und das Treiben in den deutschen Landerziehungsheimen in Ilsenburg, Haubinda, Schloß Biberstein und aus den Heimstätten für Mädchen in Gaienhofen und Sieversdorf gegeben. Wir erfahren viel Beachtenswertes und Erfreuliches von der Tätigkeit der Erziehungsheime, von ihren Landarbeiten, von der Vereinigung von praktischer Arbeit mit Unterricht und Kunst, mit Ziel- und Körperübungen und insbesondere mit ausgedehnten Reisen der Schüler. Man kann darnach den Eindruck gewinnen, daß die Landerziehungsheime in Deutschland in höchst erfreulichem Fortschritt begriffen sind und daß die Ausstattung der einzelnen Institute und ihre Organisation zu den besten Hoffnungen Anlaß gibt. Freilich bleibt gegen die Tätigkeit der Landerziehungsheime bei aller Schönheit der Einrichtungen und der unverkennbar großen Freude und Freiheit, die die Jugend in diesen Heimen genießt, das Bedenken bestehen, wie weit die nun doch einmal unerläßlichen Unterrichtsziele erreicht werden. Gewiß erfahren wir, daß die verschiedenen Unterrichtszweige energisch gepflegt werden und daß die Schüler mit Freude und Begeisterung in ihnen tätig sind. Doch bleibt es zweifelhaft, ob das schwierige Problem gelöst ist, so viel Freiheit und so viel anderweitige Ausbildung des jungen Menschen mit einer intensiven intellektuellen Bildung zu vereinigen. Sehr zu beachten ist, was der Verfasser über das Gemüts- und Willensleben der Schüler mitteilt. In der Bildung der Persönlichkeit dürfen allerdings wohl die Landerziehungsheime allen anderen Schulanstalten überlegen sein, und die äußere Organisation des Lebens ist dem Leiter der einzelnen Erziehungsheime in beneidenswerter Weise gelungen.

Das Buch ist vorzüglich ausgestattet, und die zum Teil ausgezeichneten Abbildungen gewähren einen guten Einblick in die verschiedenen Seiten des Lebens und Treibens in den Landerziehungsheimen und bei den Ausflügen und Reisen der Schüler.

Ernst Meumann.

Heberich, Johann Michael, Methodik des Schwachsinnigen-Unterrichts. Zum Gebrauche in Lehrerseminaren, Hilfsschulen und Anstalten, sowie für den Einzelunterricht. Mit 20 Abbildungen und 4 Farbentafeln. Donauwörth, Buchhandlung Ludwig Auer (VIII, 280 S.).

Diese Methodik des Schwachsinnigen-Unterrichts ist keine Methodik, sondern nur eine lose Zusammenstellung von Unterrichtsgewohnheiten und -maximen, die zwar durch jahrelange Übung eine äußerlich glatte Form angenommen haben, doch aber jedes einheitlichen, leitenden Gedankens entbehren und das Wesen des Schwachsinns weder erfassen noch immer berücksichtigen, so daß sie niemandem zum Gebrauch zu empfehlen ist. H. hält nicht einmal seine Einteilung des Schwachsinns fest. Einmal unterscheidet er einen erotischen und apathischen Zustand, das andere Mal kennt er daneben noch eine moralische Spezies. Unterscheidungsmerkmal aber kann nur der Grad der Intelligenz sein, alles andere ist willkürlich. Unter Mongolismus versteht er eine eigentümliche Gesichtsbildung!! Sein ganzer Lehrgang lehnt sich ebenso wie er es der Hilfsschule vorwirft an denjenigen der Volksschule an. Der

Grundfehler dieser Methodik liegt in der zu starken Betonung des Schreib-Leseunterrichts, welcher den „Mittelpunkt des gesamten Schulunterrichts" bildet. Es darf sich im Unterricht Schwachsinniger nur alles um den Anschauungsunterricht gruppieren, welcher sich in Empfindungs-, Vorstellungs- und Vorstellungsverknüpfungsunterricht gliedert, der intellektuellen Anomalie entsprechend. Dann kann auch niemals „auf fleißige Entwicklung beziehungsweise Aneignung von Begriffen großes Gewicht gelegt werden". „Der Religionsunterricht bietet unzweifelhaft die beste Gelegenheit, die Schüler fortgesetzt im Auffassen und Verarbeiten abstrakter Begriffe zu üben". „Der Schüler soll durch die erhabene Lehre unserer Religion und durch die hehren Beispiele der heiligen Geschichte dahin gebracht werden, daß er aus eigenem Antriebe und mit Bewußtsein das Gute liebt und vollbringt, das Böse haßt und meidet". Hier schaut Herbart mit seiner Charakterbildung durch. Durch Andozieren und Anlernen schafft niemand Charaktere. Die schönen Züge eines Charakters sind das Produkt der Nachahmung und Übung, also sittlicher Gewöhnung. Wenn H. fragt: „Womit könnten wir das vergrämte und verödete Herz eines so unglücklichen Kindes besser bearbeiten als durch den Religionsunterricht?", so jammern mich jene Kinder, die wohl herrliche Papageien werden, aber niemals zu wahrer kindlicher Fröhlichkeit kommen. Durch fröhliches Tun öffnet man Kinderherzen, bearbeiten soll und darf sie niemand, das ist Frevel. Gott „verleiht" keinesfalls „unseren Kindern eine besondere Gnade, in die Geheimnisse seiner Lehre weniger mit dem Verstande, als mit dem ahnenden Gemüt einzudringen". Einmal hat das Kind ein armes verödetes Herz, das andere Mal „widmet es sich mit der ganzen ihm zu Gebote stehenden sittlichen Kraft dem religiösen Unterricht." Ganz wie es H. paßt für seine Methodik. An diesem einen Beispiel dokumentiert sich der Wert dieser Methodik als theologisch angehaucht und gefärbt, und das darf eine Methodik für Schwachsinnige nicht sein. Hier gelten nur Gesetze der Psychologie und nicht Lehren der Kirche. Darin hat sich H. geirrt.

Noch ein Beispiel. Rechen-Methodik: „Der eigentliche Rechenunterricht muß an die gelegentlich gewonnenen Zahlbegriffe anknüpfen." Wie diese gewonnen werden, verschweigt H., und damit die Hauptsache. Denn wenn Zahlbegriffe da sind, ist das Operieren mit den Zahlen leicht. Und auch der Lehrgang, den H. dann einschlägt, hat kein psychologisches Gepräge.

Diese Methodik kann niemanden einführen in die Unterrichtsweise an Abnormen.

Gustav Major.

Sadger, J., Dr. med., Belastung und Entartung. Ein Beitrag zur Lehre vom kranken Genie. Leipzig, Edmund Demme. 74 S. 1,50 M.

Belastung ist nervöse Konstitution oder Disposition und Entartung Schwach- und Blödsinn. Als Material für seine Untersuchungen nimmt Sadger verstorbene Belastete, Dichter, die meist über 70 Jahre tot sind, so daß er annehmen darf, daß alles Wertvolle, wie Tagebücher, Briefe, Autobiographisches publiziert ist. Mit Meisterschaft hebt er aus dem Leben der Belasteten die beiden Kardinalsymptome der schweren Belastung, die chronische Verstimmung und den Widerwillen gegen dauernde Verknüpfung des eignen Ichs (Assoziationswiderwillen) hervor. Er kommt zu dem Ergebnis: Kein Genie ohne Belastung, kein geborener Verbrecher ohne Entartung. Die Lektüre dieser Abhandlung ist sehr empfehlenswert.

Gustav Major.

Wingerath, Dr., Geh. Regierungsrat, Kurzsichtigkeit und Schule. Allmählicher Verlauf und jetziger Stand der Frage. Mit 6 Abbildungen. Hamburg-Leipzig, Leopold Voß. 2,— M. (VIII, 127 S.)

Diese mit großer Sachkenntnis geschriebene Broschüre vermag Interessenten über den gesamten Stand dieser Frage genau zu orientieren. Die ganze Kurzsichtigkeitsbewegung ist von ihren ersten Anfängen an dargestellt und übersichtlich geordnet. Die Vorschläge zur Bekämpfung des Übels verdienen allgemeine Beachtung.

Gustav Major.

Die Bedeutung der Tierpsychologie für die Pädagogik.

Von Eduard Claparède.

Die Tierpsychologie, die den Charakter einer Wissenschaft seit den Arbeiten von Ch. Bonnet, Le Roy und dann im 19. Jahrhundert besonders durch die Forschungen von Männern wie Huber, Lubbock, Fabre, Forel, Wasmann erworben hat, ist eine alte Disziplin. In einer Beziehung muß sie sogar als der älteste Zweig der Psychologie angesprochen werden, insofern nämlich, als sie zuerst zu wissenschaftlichen psychologischen Beobachtungen und Versuchen Anlaß gegeben hat. Andererseits ist sie erst spät, in den letzten zehn Jahren, in systematischer Weise gepflegt worden und hat dann ihren Einzug in die Laboratorien gehalten. So ist sie zugleich einer der ältesten und auch der jüngste Teil der Psychologie.

Hat der Pädagoge ein Interesse an der Entwicklung der Tierpsychologie, und bringt es ihm Nutzen, daß er diese Wissenschaft verfolge? Meiner Meinung nach gewiß. Ich möchte die Gründe für diese Behauptung, die zunächst Bedenken erregen könnte, im folgenden darlegen.

In vierfacher Weise, um es kurz zu sagen, vermag das Studium der Tierpsychologie dem Pädagogen einen beachtenswerten Gewinn zu bringen: 1. sie ist ein wertvolles Hilfsmittel für das Verständnis des kindlichen Geisteslebens; 2. sie kann gewisse Fingerzeige und Anregungen für die Didaktik liefern; 3. sie bildet eine ausgezeichnete Disziplin für die formale geistige Schulung des Lehrers; 4. endlich, sie empfiehlt sich als Unterrichtsgegenstand mit nicht geringem erzieherischen Wert für die Schüler. Prüfen wir kurz diese verschiedenen Punkte.

I. Tierpsychologie und Kinderpsychologie.

1. Allgemeiner Standpunkt bei der Deutung der psychischen Phänomene. Die Schwierigkeiten, denen derjenige begegnet, der die Kinderpsychologie betreiben will, sind dieselben wie die, die an der Schwelle der Tierpsychologie warten: die Schwierigkeit der Erklärung von Bewußtseinserscheinungen, die von denen der Erwachsenen verschieden sind. Allerdings sind die Schwierigkeiten, wenn es sich um das Kind handelt, in gewissem Sinne geringer als gegenüber dem Tier; denn es gibt mehr Übereinstimmung zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen als zwischen dem Menschen im allgemeinen und dem Tier. Indessen bildet gerade die Tatsache, daß dieser Unterschied weniger groß ist, eine gewisse Gefahr. Das erscheint paradox. Aber man bedenke, daß man Gefahr läuft, diesem Unterschied überhaupt nicht Rechnung zu tragen, wenn man nicht ausdrücklich auf ihn aufmerksam

geworden ist. Und das gerade sieht man häufig in der pädagogischen Praxis. Die Zahl der pädagogischen Widersinnigkeiten, die jeden Tag aus diesem Umstande begangen werden, ist unberechenbar. Das kommt besonders daher, daß der Pädagoge seine Unterrichtsmethoden nach dem ausbildet, was ihm, dem Erwachsenen, richtig erscheint und daß er vollständig vergißt, sich in den Geist des Kindes zu versetzen und seine Methoden vom Gesichtspunkte des Kindes aus auszuarbeiten. Ich kann hier nicht auf das Detail dieser pädagogischen Irrtümer eingehen, die der Unkenntnis der Jugendkunde zuzuschreiben sind; ich führe nur einige als Beispiel an: den Unterricht im Zeichnen, der mit geometrischen Figuren beginnt; den Unterricht in der Muttersprache oder in fremden Sprachen, der mit der Grammatik anfängt; den Physikunterricht, der von der Auseinandersetzung der mathematischen Grundbegriffe anstatt vom Konkreten ausgeht usf.

Hat man es dagegen mit dem Tiere zu tun, so ist das Gefühl sehr lebhaft, daß man sich einer von der unseren ganz verschiedenen Geistesverfassung gegenüber befindet, besonders wenn es sich um Tiere auf tieferer Stufe handelt (Vögel, Reptilien, Insekten usw.). Man erklärt dann deren Handlungen nur mit besonderer Vorsicht. Haben ja manche Physiologen sogar nach dem Vorgange von Loeb, Beer, Bethe, Uexküll u. a. gemeint, das Tier wäre so verschieden von uns, daß man überhaupt darauf verzichten müsse, seine Handlungen unter psychologischem Gesichtspunkte zu begreifen, und daß man sich nur auf seine Physiologie, seine äußeren Handlungen zu beschränken habe. Ich glaube indessen, das ist zu weit gegangen und bedeutet, das Kind mit dem Bade ausschütten.[1]) Nur soviel ist richtig und leicht einzusehen: Die Psyche des Tieres ist nicht nach Analogie der Psyche des Menschen zu betrachten und zu erklären. Gerade diese Einstellung, zu der die tierpsychologische Betrachtung zwingt, ist nun wichtig für den Pädagogen. Er lernt von hier aus, auch das Kind in seiner besonderen Struktur zu erfassen; er gewinnt den richtigen Standpunkt für die Deutung; er lernt, wie Rousseau sagt, „das Kind im Kinde" sehen.

2. Methoden der Ausdrucksbeobachtung. Bei dem kleinen Kinde wie bei dem Tiere sind es nur objektive Erscheinungen, die man beobachten kann, denn man kann die Selbstbeobachtung noch nicht anwenden. Man muß also ein Kind studieren, wie man ein Tier studiert: von außen her. Mithin kann die Jugendkunde Nutzen ziehen aus den extrospektiven Methoden, die von den Tierpsychologen ausgebildet worden sind (vorbereitende Dressurmethode, Wahlmethode usw.). Da ich diese verschiedenen Methoden an anderer Stelle aufgezählt habe, brauche ich hier nicht mehr auf sie zurückzukommen.[2])

[1]) Vergl. zu dieser Frage meine Arbeiten: Les animaux sont-ils conscients? Rev. philos., Mai 1901, und: La psychologie comparée est-elle légitime? Arch. de Psychol. V. 1905.

[2]) Claparède, Die Methoden der tierpsychologischen Beobachtungen und Versuche. Bericht über den III. Kongreß f. exp. Psychol. 1909. Es sei mir gestattet, hier auf einen Fehler aufmerksam zu machen, der sich leider in die Unterschrift der Fig. 1 dieser Arbeit eingeschlichen hat: man muß dort lesen „bei der Mahlzeit" und nicht „bei dem Worte Mahlzeit". Dieser Fehler findet sich wieder abgedruckt bei Schulze, Aus der Werkstatt der exp. Psychologie und Pädagogik S. 105.

3. Analyse der psychischen Funktionen. Die Psychologie des Kindes ist die des Geistes auf dem Wege der Entwicklung. Nun versetzt uns die Tierpsychologie, ähnlich wie die Psychologie der Völkerschaften, in ihrer Gesamtheit ja gerade hinein in die Entwicklung des Geistes. Sie läßt uns dem gradweisen Fortschritt der Intelligenz beiwohnen und zeigt uns, welche Stufen die psychischen Funktionen durchlaufen, um zu ihrem Zustande der Vollkommenheit zu gelangen.

Ich weiß wohl, daß diese Untersuchung der Geistesentwicklung durch die verschiedenen Stadien der Tierheit nicht streng mit der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens zusammenfällt. Wenn man im allgemeinen und mit Recht annimmt, daß das ganz kleine Kind ein Tier ist, so gehen doch schon sehr früh die dem Tiere und dem Kinde eigenen Entwicklungslinien auseinander, und für die Untersuchung des geistigen Wachstums ist die Entwicklung der „Wilden" ohne Zweifel wichtiger als die des Tieres. Während beim Tiere aller Fortschritt im Sinne der Erwerbung spezieller und begrenzter Geschicklichkeiten geschieht, die ihm durch Vererbung zukommen und besonders nach der sensorischen und motorischen Vervollkommnung hin orientiert sind, spezialisiert das Kind seine Fähigkeiten nicht, sondern sucht die allgemeinen Mittel zum Handeln zu erwerben, um der unendlichen Mannigfaltigkeit der Einzelfälle begegnen zu können (daher sieht man, wie es sich schon frühzeitig für die Ursache der Erscheinungen interessiert). Das Tier dagegen verfällt sehr schnell in das Besondere, in den Automatismus, und verbleibt darin; das Kind jedoch entwickelt seine allgemeine Bildungskraft; es ist ein durchaus anderer Entwicklungsgang.

Wenn nun die Entwicklungslinie des Kindes so verschieden von der des Tieres ist, womit kann dann trotzdem das Studium des Tieres der Jugendkunde dienen? Mit vielem Gewinn damit, daß gerade die Vergleichung und das Herausstellen dieser Verschiedenheiten die Eigenart des Kindes scharf hervortreten läßt, daß die Vergleichung des Kindes mit dem Tiere ein ausgezeichnetes Mittel der Analyse bildet. Was gibt es Lehrreicheres für die Kenntnis des Kindes als Versuche wie die, welche Katz und Revesz mit Hühnern gemacht und an ganz kleinen Kindern wiederholt haben[1])?

Wenn man ferner nicht die gesamte Entwicklung des Geistes in Betracht zieht, sondern die einer bestimmten Teilfunktion (Gedächtnis, Nachahmung, Denken, Triebe usw.), so kann das Studium des Tieres noch in erhöhtem Maße der Kinderpsychologie nützliche Aufschlüsse liefern.

4. Funktioneller Gesichtspunkt. Das Studium der Tierpsychologie ist noch aus einem anderen Grunde von großem Nutzen für die Jugendkunde: es gewöhnt, die Geistesprozesse unter biologischem Gesichtspunkte zu betrachten, d. h. in bezug auf ihre funktionelle Bedeutung. Dieser funktionelle Gesichtspunkt ist von jenen Psychologen sehr vernachlässigt worden, die seit 30 Jahren besonders analytische Psychologie getrieben haben. Diese analytische Richtung hat ihr volles Recht, aber sie muß durch die funktionelle Psychologie ergänzt werden, besonders wenn es sich darum handelt, eine Wissenschaft aufzubauen, die fähig ist, praktische An-

[1]) Katz und Revesz, Exp.-psychol. Untersuchungen mit Hühnern, Z. f. Psychol., Bd. 50, 1908.

wendungen zu ermöglichen; denn hierbei muß man wissen, welches die in Bewegung zu setzenden Funktionen sind, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen.

Das Problem der funktionellen Psychologie besteht darin, daß sie bestimmt, welches die Rolle der verschiedenen geistigen Prozesse und welches ihre vitale Bedeutung ist. Sie fragt: warum findet der und der Prozeß in dem gegebenen Augenblicke statt? Wozu dient er?

Nun ist es nicht immer leicht, die Bedeutung eines Prozesses zu erfassen, wenn man ihn nur beim Menschen betrachtet. Die vergleichende Methode ist hier fast unerläßlich, und durch das Studium der Tiere kann man sich Rechenschaft geben über den biologischen Nutzen der verschiedenen Reaktionsarten, der Ausdrucksbewegungen, der Gefühle usf.

Als Beispiel diene das Spiel! Die Tatsache, daß durch die Untersuchung des Spieles im Tierreiche Karl Groos dessen Bedeutung entdeckt hat, genügt, um die Wichtigkeit der Tierpsychologie nicht nur für die Jugendkunde, sondern auch für die Pädagogik zu zeigen. Meiner Meinung nach hat Groos der pädagogischen Theorie ganz neue Ausblicke eröffnet, und ich erkläre unbedenklich, daß die Erscheinung des Werkes: „Die Spiele der Tiere" das bedeutendste pädologische (und vielleicht selbst pädagogische) Ereignis seit dem „Emil" J. J. Rousseaus ist. In der Tat hat Groos in diesem Buche und in dem darauffolgenden („Die Spiele der Menschen") nichts weniger getan als uns enthüllt, was die Kindheit ist. Rousseau hatte es dunkel geahnt, aber wie ungenau! Groos gibt uns davon eine biologische Erklärung, die nicht nur befriedigend ist für die Wissenschaft, sondern auch von außerordentlicher Fruchtbarkeit für die Erziehungskunde. Bis auf Groos betrachtete man die Kindheit als einen bedeutungslosen Übergang; seit Groos wissen wir, daß sie die eigentliche Bedingung des geistigen Fortschritts ist, daß die Spielstufe durchaus nicht ein Akzidens, sondern die notwendige Voraussetzung der weiteren Entwicklung darstellt.[1])

II. Tierdressur und Didaktik.

Die Art, in der die Tiere lernen und in der man sie dressiert, verdient von den Kindererziehern mit größtem Ernste in Betracht gezogen zu werden.

Sicher ist das Tier nicht für den Unterricht nach geistigen Methoden empfänglich, wie sie in den Schulen angewendet werden. Der bekannte Entomologe Wasmann beschreibt sechs verschiedene Formen des Lernens, und er bemerkt, daß nur vier davon dem Menschen und Tiere gemeinsam sind, nämlich: das Lernen durch instinktive Einübung von Reflexbewegungen, durch selbständige Sinneserfahrung des Individuums, durch instinktive Nachahmung und durch Dressur. Zwei Formen dagegen wären nur der Menschheit eigentümlich: das Lernen durch selbständiges Schließen von früheren Erfahrungen auf neue Verhältnisse und durch intellektuelle Belehrung.[2]) Diese Ansicht ist im allgemeinen betrachtet wohl richtig; nur

[1]) Genaueres darüber in meiner Kinderpsychologie und experim. Pädagogik, 4. Aufl., 1911, Kap. IV (Deutsche Übersetzung bei Barth, Leipzig).

[2]) Wasmann, Instinkt und Intelligenz im Tierreich, 3. Aufl., Freiburg 1905, S. 169.

sind diese Formen nicht so scharf abgegrenzt, wie Wasmann denkt; es gibt Zwischenstufen, wie dadurch bewiesen wird, daß das ganz kleine Kind, das zuerst nur die ersten vier Mittel der Belehrung besitzt, nach und nach die anderen erwirbt, ohne daß man Diskontinuität oder einen unvermittelten Sprung in der Entwicklung feststellen kann.

Im großen und ganzen aber lernt das Kind nach einer vom Tiere ganz verschiedenen Weise. Das hindert jedoch nicht, daß die Pädagogik, besonders wenn es sich um junge oder zurückgebliebene Kinder handelt, bei denen die Überlegung nur selten mit herangezogen werden kann, die Methoden und Ergebnisse der Tierpsychologie mit Nutzen studiert.

Ettlinger, der wie Wasmann zur katholischen Schule gehört, für die der Wesensunterschied zwischen Mensch und Tier ein Dogma ist, behauptet: „Man wird niemals die Erziehungswissenschaft auf vergleichend-psychologischen Fundamenten aufbauen können, sondern als Menschenerzieher im allgemeinen eher noch hier und da aus der Dressur der Tiere manchmal lernen können, wie man es nicht machen soll.“[1]) „Lernen, wie man es nicht machen soll!“ das wäre doch schon viel! M. E. aber kann uns die vergleichende Pädagogik sogar nicht nur negative, sondern auch positive Gesichtspunkte liefern. Ich führe diese an:

1. Motivation des Lernens. Wie verfährt man bei der Abrichtung eines Tieres, wie bringt man es dazu, eine gewünschte Handlung zu verrichten? Nur ein Mittel gibt es, und dies ist immer das gleiche, welches auch der spezielle Zweck sei, den man sich setzt: man muß so verfahren, daß die Handlung selbst, die ausgeführt werden soll, zum Interesse für das Tier werde. Man gelangt zu diesem Resultat, indem man an die natürlichen Instinkte anschließt, z. B. den Fluchtinstinkt oder den der Verteidigung gegen die Gefahr, die Neigung aus dem Orte zu entweichen, wo man es eingeschlossen hat, den Nahrungs-, Geschlechts- oder Nachahmungstrieb usw. Will man z. B. ein Kaninchen zwingen, durch einen Papierreifen zu laufen, so verfährt man so, daß dieser Reifen auf dem Wege angebracht wird, der zur Futterkiste führt. Das hungrige Tier hat dann ein natürliches Interesse daran, durch den Reifen zu gehen. Ein anderes Beispiel: Um ein Pferd zum Galoppieren zu bringen, knallt man mit der Peitsche in der Erwägung, daß der Galopp die natürliche Reaktion des Pferdes auf die Furcht ist. Oder, um ein Pferd zu lehren, mit seinen Zähnen einen Knoten zu lösen, der an einem seiner Hinterhufe befestigt ist, sticht man es mit einer Nadel an dem Orte, wo der Knoten festgemacht ist. Instinktiv bringt das Tier dann seinen Fuß an das Maul und bemüht sich, mit diesem den Knoten als die vermeintliche Ursache des Schmerzes zu lösen usw. Wenn man sich nicht eines dieser Instinkte als Triebfeder zur Tätigkeit bedient, ist es unmöglich, ein Tier zu dressieren.

Die Pädagogik nun muß aus diesem Verfahren lernen. Auch bei der menschlichen Bildung muß man notwendigerweise an die natürlichen Instinkte anknüpfen. Es verhält sich hierbei das Kind (und übrigens auch

[1]) Ettlinger, Tierpsychologie und Pädagogik, Zeitschr. f. christliche Erziehungswissenschaft, 1910, S. 25.

der Erwachsene) nicht anders als das Tier. Nur sind die natürlichen Instinkte des Kindes viel zahlreicher als die des Tieres. Während dieses bloß Instinkte besitzt, die unmittelbar den Bedürfnissen seines Organismus dienen, ist das Kind mit einer Menge von Instinkten ausgestattet, die sich für die erzieherische Beeinflussung als ganz besonders günstig erweisen, wie die Neugier, der Sprechtrieb, die Nachahmung, die Eitelkeit usf.

Ohne Zweifel weiß die theoretische Pädagogik dies alles. Aber die Praktiker und die Verfasser von Lehrplänen vergessen es nur zu oft, oder vielmehr, sie setzen beim Kinde nur einen einzigen Instinkt voraus, den der Furcht, und alles ist in vielen, besonders den alten Schulen darauf eingerichtet, die Kinder durch Zwang zur Lernarbeit zu bringen.

Nun aber ist die Angst wegen ihrer lähmenden Wirkung gerade der Entwicklung der Fähigkeiten höchst ungünstig. Sie bewährt sich wohl als gutes Mittel, wenn es sich darum handelt, ein Kind von der Ausführung einer bestimmten Handlung abzuhalten (man weiß, wie sehr die Furcht, sich zu verbrennen, schon das kleine Kind von 15 oder 16 Monaten abhält, den Ofen zu berühren); aber sie treibt nicht an, veranlaßt nicht dazu, eine gewünschte Aktion auszuführen, ausgenommen etwa die Flucht. So wirkt die Furcht nie schöpferisch; denn sie strebt dahin, den Geist einzuschränken, anstatt ihn produktiv zu machen. Sie hemmt, anstatt zu fördern. Darum verwendet man selbst in der Tierdressur die Furcht so wenig wie möglich — außer für die Dressur der Raubtiere, denn hier ist es aus leichtverständlichen Gründen sehr wichtig, daß das Tier möglichst große Furcht vor dem Bändiger habe und möglichst eingeschüchtert sei und daß seine natürliche Anlage zum Angriff so weit wie möglich unterdrückt werde. Wo man aber ja zur Einflößung von Furcht in der Tierdressur genötigt ist, verbindet man die Bedrohung regelmäßig mit der Belohnung der ausgeführten Bewegungen. Höchstens dann noch in Fällen, wo ein Dressureffekt auf anderem Wege nicht zu erzielen ist, greift man zur Erregung der Furcht — vergl. den oben angeführten Trick zur Erlernung des Galopps. In der Pädagogik aber wird man kaum je zur Verängstigung als Notbehelf gezwungen sein.

Vielmehr nimmt der Dresseur das natürliche Begehren der Tiere in seinen Dienst. Und hier ist die Parallele zur Pädagogik offensichtlich da. Wie das Tier, so muß man auch das Kind durch sein Begehren zum Handeln bringen; freilich nicht durch das niedere Begehren nach Nahrung, sondern durch die sogenannten geistigen Triebe: das Begehren nach Kenntnissen, die Neugier, den Spieltrieb, die natürliche Neigung zur Beschäftigung, das Verlangen nach geistiger Entfaltung, vor allem auch den Nachahmungstrieb.

Meist sind diese Triebe von Natur aus beim Kinde rege, und es genügt, sich ihrer zu bedienen. Manchmal freilich fehlen sie oder schlummern, dann muß man sie einpflanzen oder wecken. Auch hierzu bietet die Tierdressur Analogien. Es kann ja vorkommen, daß ein Hund, den man mit Hilfe eines Stückes Fleisch oder Zucker dressieren will, keinen Hunger hat. In diesem Falle kann offenbar sein Nahrungstrieb vom Dresseur nicht verwendet werden. Was macht man dann? Man erzeugt das Begehren beim

Hund, indem man ihn einfach eine Zeitlang hungern läßt. So ähnlich muß man auch beim Kinde Bedürfnisse zu schaffen verstehen. Dies gelingt beispielsweise dadurch, daß man passende Fragen stellt, die die Neugier des Kindes erregen, daß man ihm die Sache, die gelernt werden soll, zunächst als die Antwort auf ein geschickt gestelltes Rätsel dargeboten hat. Hat sich jemand eine Frage gestellt, so ist die Antwort darauf ein Bedürfnis. Ein solches Bedürfnis sollte man beim Schüler und bei allen denen erzeugen, die man unterrichten will. Die Didaktik ist zum großen Teil die Kunst, intellektuelle Bedürfnisse zu erregen.

Unsere Methoden aber sind noch viel zu intellektualistisch: die einzigen Triebfedern, an die sie sich wenden, um den Schüler zum Arbeiten zu bringen, fußen auf Motiven, die nicht in den natürlichen Neigungen des Kindes wurzeln; solche Motive sind z. B. die Pflicht, die Disziplin, der Gehorsam gegen Befehle. Selbst wenn diese Motive von den Kindern gut verstanden und von ihnen angenommen werden, sind sie doch nicht vollwertig. Wenn man z. B. dem Schüler eine Rechenaufgabe zu lösen gibt und man sagt ihm einfach, daß er es aus Pflicht tun muß oder um nicht bestraft zu werden, so appelliert man an Gefühle, die — recht überlegt — der Erfüllung der Absicht fremd sind. Jedenfalls sind damit keine Träger der geistigen eigentätigen Weiterentwicklung geschaffen. Stellt man dagegen dem Schüler diese Aufgabe als ein Rätsel oder ein Problem, das gelöst werden soll, so wird das Kind zur Aktivität erregt; seine angeborenen Instinkte (Spieltrieb, das Verlangen eine Schwierigkeit zu besiegen, Nachforschungsgeist usw.) wachen auf, und diese Aktivitäten stellen sich in den Dienst der Ausführung.[1])

Sicherlich ist es nicht die Tierpsychologie, die uns diese Notwendigkeit enthüllt hat, bei dem zu unterrichtenden Kinde ein Begehren zu erzeugen. Diese Wahrheit leitet sich ja bequem aus der allgemeinen Psychologie und aus der einfachen Beobachtung des Kindes ab. Aber da sie noch von der großen Mehrheit der Erzieher verkannt wird, ist es nicht unnütz, ihnen durch das konkrete Beispiel der Tierdressur ihre praktische Wichtigkeit zu zeigen, und ferner ist zu erwarten, daß die Erforschung der hierbei in den Tieren sich abspielenden Bewußtseinsvorgänge manches klärende Licht auf noch nicht genügend erfaßte kinderpsychologische Tatsachen wirft.

2. Gesetze des Lernens. Außer unserer allgemeinen Angabe über die zu erregenden Triebe bei der Erziehung bietet die Tierpsychologie nun weiter ein wertvolles Hilfsmittel, um die Art kennen zu lernen, wie das Lernen und die Erziehung vor sich gehen, um einzusehen, welches die Gesetze sind, nach denen man Gewöhnungen erwirbt und bestimmte Instinkte unterdrückt. Besonders dies letztere ist darum wichtig, weil die

[1]) Dies ist kein Phantasiebeispiel. Ich habe oft bei meinem eigenen Sohne, der für arithmetische Aufgaben keine große Sympathie hegt, konstatiert, wie sehr man ihn für diese Probleme begeistern kann, wenn man sie ihm als Spiel vorstellt; seine Stimmung wechselt vollständig, und man hat ganz den Eindruck, daß seine ganze geistige Energie auf das Problem konzentriert ist, ohne daß ein Teil dieser Energie zur Bekämpfung der Zerstreutheit und Langeweile verloren geht.

menschliche Erziehung tatsächlich zum Teil in der Beherrschung gewisser tierischer oder antisozialer Instinkte besteht.

Der französische Gelehrte G. Le Bon, der Verfasser eines Werkes über die Psychologie der Erziehung (1902), erklärt, die Regeln der Erziehung „können nur festgesetzt werden, wenn man nach sorgfältigem Studium der Tier- und Kinderpsychologie bis in die kleinsten Einzelheiten weiß, wie man Gewöhnungen fixiert und Instinkte schafft. . . . Dabei muß man mit dem Studium der weit einfacheren Tierpsychologie beginnen. Hier entdeckt man dann Dinge, die kaum vermutet werden und deren Anwendung unmittelbar ist". Für Le Bon besteht die Erziehung — dies mag hervorgehoben sein — vor allem darin, „neue Reflexe zu schaffen, das Bewußte in das Unbewußte übergehen zu lassen", mit anderen Worten, Mechanisationen und Gewohnheiten herauszubilden.

Gewohnheiten nun werden von den Tieren mit großer Leichtigkeit erworben, und so kann man bei ihnen die Gesetze dieser Art des Lernvorganges sehr gut studieren. Auf diesen Punkt besonders haben sich seit einem Jahrzehnt die Versuche von Thorndike, Yerkes, Watson, Small, Kinnaman usw. erstreckt. Ihre Forschungen haben gezeigt, wie schnell selbst bei unintelligenten Tieren, wie den Vögeln, Ratten, Schildkröten usf., Gewohnheiten erworben werden. Wenn man z. B. ein Tier zwingt, ein kompliziertes Labyrinth zu durchlaufen, um zu seinem Futterplatze zu gelangen, so kann man feststellen, daß es das Labyrinth nach einer sehr geringen Zahl von Wiederholungen sicher durchläuft und fast keine Fehler mehr begeht. Sein Organismus hat die nützlichen Assoziationen fixiert und die unnützen ausgeschaltet. Diese Anpassung scheint sich natürlich, automatisch, ohne Absicht und Einsicht zu vollziehen.

Solche Tatsachen sind für die Pädagogik interessant; denn in bezug auf das Lernen gleicht das Kind unter zehn Jahren dem Tiere insofern, als es nicht immer verstehen kann, was es lernen soll. Natürlich soll man sich möglichst bemühen, dem Kinde den Lernstoff zum Verständnis zu bringen. Aber hinwiederum kann es aus Gründen der Lernökonomie von Vorteil sein, die Kinder gewisse Dinge lernen zu lassen, die sie noch nicht verstehen. In der Jugend gewöhnt man sich am leichtesten, und so brächte es in manchen Fällen nur Nachteil, bis zur Stufe der Verständnismöglichkeit zu warten. So ist es mit der Gewöhnung an Gehorsam, an Höflichkeit usw., zu deren Annahme man das Kind bringen muß, selbst wenn es den Grund noch nicht einsehen kann. Aber sogar für gewisse Zweige des Lernens, wie Lesen, Rechtschreibung, Schreiben, Einmaleins, Gewöhnung an korrektes Sprechen, fremde Sprachen, Musik, Zeichnen, Turnen usf., ist die mechanische Art des Lernens zu empfehlen. Läßt man das Kind Gewöhnungen annehmen, die sein Verstand nicht begreift, so handelt man nicht gegen seine natürliche Entwicklung; denn wir sehen im Gegenteil, daß das kleine Kind dazu organisiert ist, viele Dinge durch Nachahmung zu lernen und zu behalten, ohne sie zu verstehen. Später widerstrebt es ihm, etwas zu lernen, was es nicht deutlich versteht; aber in früheren Jahren scheint es am Lernakte als solchem ein Vergnügen zu finden. Ein schönes Beispiel hierfür bietet uns die Erlernung der Mutter-

sprache: wir sehen, daß das Kind eine Menge Wörter aufspeichert, deren Sinn und Wert es durchaus nicht versteht.

Aber damit sich das Kind Gewöhnungen aneignet, muß es tätig sein, muß es die Handlungen, die man es zu lehren wünscht, selbst ausführen — man darf es nicht nur durch das Wort belehren. Man müßte, mehr als es geschieht, die Tätigkeit als Fixationsfaktor benutzen. Die Physik-, Chemie- und Naturgeschichtsstunden z. B. müßten von den untersten Klassen an in experimenteller Weise, mit praktischen Übungen der Schüler erteilt werden. Die Schnelligkeit und Sicherheit, mit der sich systematisch wiederholte Gewöhnungen befestigen, ist eine der hauptsächlichsten Tatsachen, die sich aus den Versuchen mit Tieren ergeben und aus der die Pädagogik Nutzen ziehen kann.

Um eine Gewöhnung zu schaffen, muß man den Lernakt wiederholen. Diese Wiederholung aber ist im allgemeinen langweilig und wird den Schülern sehr schnell überdrüssig. Was muß man tun, damit die Wiederholung selbst interessant bleibt?

Befragen wir die Psychologie der Dressur. Wir sehen, daß bei der Dressur eines Tieres das Interesse während der ganzen Abrichtungszeit wach erhalten wird, bis die Gewöhnung fixiert ist; sogar später noch, damit die Gewöhnung nicht verloren gehe und das Tier immer zur Wiederholung der betreffenden Handlung angetrieben werde. So bewirkt der Hunger, daß das Tier bei jeder Wiederholung Interesse daran hat, das Labyrinth zu durchlaufen oder den Vexierkasten zu öffnen.

Hat man nun bei den Kindern das Interesse für den Unterrichtsstoff erregt, so glaubt man, dies genüge, und man denkt nicht daran, dieses Interesse zu erhalten oder es für die Wiederholungen dieser Lektion zu erneuern. Es ist wahr, daß dies ziemlich schwierig ist. Aber der findige Didaktiker entdeckt mancherlei Kunstgriffe. Man könnte z. B. die Kinder sehr für ihre Wiederholungen interessieren, wenn man sie — als wären sie kleine Psychologen — die Zeiten messen ließe, die sie zur Ausführung einer Operation (z. B. einer langen Multiplikation) brauchen, und man könnte ihnen zeigen, daß diese Zeit sich im Verhältnis der Wiederholungen vermindert. Wenn man sie ihre Fortschritte durch eine Kurve ausdrücken ließe, bekämen die Wiederholungen an sich ein großes Interesse und würden ein Spiel. Eine solche Methode würde mehrere dem Kinde innewohnende Interessen erwecken: das Interesse am Spiel, am Fortschritt und das, sich selbst zu überbieten. Ich habe z. B. mit meinem kleinen Knaben Versuche angestellt über die Zeit, die er braucht, um sein Einmaleins von $2 \cdot 2$ bis $12 \cdot 12$ herzusagen, und ich habe immer beobachtet, daß das Kind jedesmal, wenn es fertig war, wieder anzufangen wünschte, „um zu sehen, ob es noch schneller ginge“. Hatte sich von einer Wiederholung zur andern kein Fortschritt gezeigt, so war er darüber bekümmert und wollte nochmals beginnen. Handelt es sich um Aufgaben, so kann man das Interesse erneuern, wenn man die Data der Aufgaben verändert und sie an das tägliche Leben der Schüler anknüpft usw.

Die Laboratoriumsversuche an Tieren haben gezeigt, daß ihre Lernkurve der des Menschen in analogen Verhältnissen auffallend gleicht (Er-

lernung der telegraphischen, daktylographischen, stenographischen Schrift usw.[1])) Diese Analogie hat große Wichtigkeit für die experimentelle Pädagogik. Nach dieser Analogie ist es möglich, am Tiere Versuche auszuführen, die man schwerlich am Kinde vornehmen kann (Versuche, die sich über eine lange Zeit erstrecken, Einfluß längerer Pausen auf das Lernen, Ausdehnung und Verteilung der Wiederholungen usf.), und aus diesen Versuchen Schlüsse für die Pädagogik zu ziehen.

Es muß ferner bemerkt werden, daß beim Erwachsenen und dem Kinde ein dem Tiere fehlender Faktor vorhanden ist, der den Erwerb einer Gewöhnung zu erleichtern imstande ist, d. i. die Kontrolle. Die Tiere lernen durch bloße Übung. Die Menschen können die Übung durch gewisse Vorstellungen unterstützen und ihre Fehler schneller verbessern, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf die Handlung richten. Diese Kontrolle hat als Grundlage das Verständnis für das, was zu tun ist. Wenn man von vornherein die Aufmerksamkeit auf die möglichen Irrtümer richtet und den Schüler dafür interessiert, sie zu vermeiden, so wird man den Wiederholungen ihren größten Wert verleihen.[2])

Man hat auch versucht, die Tiere durch die Methode der Nachahmung zu dressieren, z. B. dadurch, daß man sie mit bereits abgerichteten Tieren zusammentut. Es ist dies ein noch wenig angewendetes Verfahren, doch wird die Pädagogik auch von diesen Versuchen wichtige Aufschlüsse zu erwarten haben.

III. Tierpsychologisches Experimentieren und Ausbildung der „Lehrertugenden".

Man hört oft Lehrer über die Unaufmerksamkeit ihrer Schüler und die Schwierigkeit ihrer Arbeit klagen. Im Vergleich zu den Dresseuren sind sie jedoch sehr im Vorteil. Wenn man die Schüler der Seminare anhielte, eine Zeitlang in einem Laboratorium für Tierpsychologie zu arbeiten, so würden sie sicher finden, daß alle ihre Schüler, auch die schwächsten, außerordentlich begabt sind!

Die praktischen Übungen in Tierpsychologie müßten ihren Platz in den psychologischen Seminaren haben; in Zukunft werden sie ihn sicher bekommen. Abgesehen von der Wichtigkeit, die sie für die Entwicklung der psychologischen Kenntnisse der Lehrer haben können, werden derartige Übungen besser als irgend ein anderer Gegenstand die beiden großen Eigenschaften jedes Lehrers entfalten: die Fähigkeit, andere Geister zu verstehen, d. h. Toleranz und Sympathie, und ferner Geduld und Milde.

Es ist hier nicht nötig zu zeigen, wie der Verkehr mit den Tieren diese beiden Eigenschaften unerläßlich macht. Wenn man ein Tier dressiert, muß man es ganz nehmen, wie es ist, und sich vor jedem Anthropomorphismus hüten; ebenso nötig ist es, die äußerste Geduld anzuwenden, will man nicht vollständig scheitern.

---

[1]) Vergl. die Arbeiten von Bryan und Harter, Swift, Book usw. in Psychol. Rev. und Am. Journ. of Psych.

[2]) Vgl. Wallin, The rôle of the teacher in the most expeditious and economic learning, Journ. of educ. Psychology, April 1910.

Ein japanischer Psychologe, ein Schüler der Clark University, der die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der vergleichenden Psychologie für die Lehrer gelenkt hat[1]), zeigt mit großer Feinheit einen anderen Vorteil der experimentellen Untersuchung der Tiere für die Bildung des Erziehers: diese Untersuchung zwingt ihn zur Selbstbeobachtung, zur Gewohnheit, die Konsequenz seiner Handlungen zu beachten und deren Tragweite zu berechnen. Ich führe am besten seine eigenen Worte an: „The comparative study of psychology is the best method of introspection. Teachers must know how to introspect, they must know that their own minds act under a certain given condition. With ordinary teachers, however, it is rather a difficult task, if not impossible. In their dealing with children they have a chance to see the effects of their attitude, words, and acts reflected in the reactions of children. But average teachers cannot properly estimate the effects of their doing. They are too prone to find excuses for everything they do, and therefore to blame the children rather than themselves for everything wrong or undesirable. But let one of them deal with animals, and in a very short time he will find out how very impatient and how unsympathetic, and often how cruel and egoistic he is. Dumb animals act as their instincts prompt, and offer no excuses. Thus they do not provoke excuses on the part of teacher. This creates a favorable attitude in his mind. He must persuade himself to face squarely the effect of his own act and should candidly examine himself."

Diese Beobachtung des japanischen Verfassers ist sehr richtig: nichts setzt den Erzieher besser instand, die Konsequenzen seines Verhaltens zu berechnen und abzuschätzen als die Beobachtung, wie das Tier auf seine Pläne reagiert, wie es ihm gehorcht. Eine solche Kenntnis, fügen wir hinzu, wäre auch vielen anderen als den Erziehern von Nutzen. Das Studium der Tierpsychologie, mehr noch als das der Menschenpsychologie, ist die beste Schule der Geduld.

IV. Die Tierpsychologie als Erziehungsmittel.

Die Kinder haben eine natürliche Zuneigung zu den Tieren, und nichts erregt ihr Interesse so sehr wie die Handlungen und das Verhalten der Hunde, Pferde, Insekten. Darum nimmt das Tier ja auch einen so großen Raum in den nachahmenden Spielen des Kindes ein.

Die Schule beutet diese Liebe der Kinder zu den Tieren gar nicht so aus, wie sie könnte und müßte, ich meine die Liebe zu dem konkreten und lebenden Tiere — denn man verfehlt nicht, das Gedächtnis der Schüler mit einer Menge von Namen und zoologischen Klassifikationen anzufüllen. Man lehrt wohl die Anatomie und ein wenig Physiologie, aber man vernachlässigt die Lebens- und Sittengeschichte der Tiere fast ganz. Das ist sehr schade, denn unter Benutzung des spontanen Interesses der Kinder für das Leben der Tiere könnte man ihren Beobachtungssinn gut ausbilden. Es ist überflüssig, hier auf Einzelheiten einzugehen. Natürlich wäre es

[1]) Toshi-Yasu Kuma, Importance of comparative psychology for teachers, Ped. Sem., 1906, S. 250.

schwierig, in den Schulen eine ganze Menagerie zu haben; man könnte jedoch, besonders wenn die Schule einen Garten besitzt, einige Ameisenhaufen oder Insekten in kleinen Käfigen unterhalten. Das Vorhandensein solcher kleinen Tiere würde der Schule gewiß große Anziehungskraft verleihen, und die gemachten Beobachtungen könnten Ausgangspunkt für eine Menge von Arbeiten werden: für das Zeichnen, für die Beschreibung, für Aufsätze, ohne von der Zoologie selbst zu sprechen, deren Unterricht auf konkreten Beobachtungen fußen könnte. Sind die tierischen Instinkte einmal bekannt, so würde man sie zu erklären suchen: eine schöne Art, die Neugier des Schülers anzustacheln und das Interesse für die Anatomie des Nervensystems und für den organischen Bau der Tiere zu wecken.

Dieses Studium der lebenden Tiere könnte vom Lehrer sogar auch für die Bedürfnisse des Moralunterrichts benutzt werden: wenn man den Kindern die beharrliche und ununterbrochene Arbeit der Ameisen und Bienen zeigt, ihr gutes gegenseitiges Einverständnis, die Geduld der Spinne, die Ausdauer, mit der sie ihr Gewebe wiederbeginnt, wenn man es zerrissen hat, würde man soziale und moralische Instinkte der Kinder wecken, um so mehr als diese, wie jeder weiß, das Tier gern nachahmen.

Gewöhnt man die Kinder andererseits, die Tiere gut zu behandeln, so hätte man Gelegenheit, das Laster der Grausamkeit bei denen zu unterdrücken, die es zeigen. Oft weiß der Lehrer nicht, welche von seinen Schülern grausam sind, weil er keine Gelegenheit hat, es zu konstatieren. — —

Obgleich dieser Überblick sehr kurz ist, wird er doch hoffentlich die Beziehungen zwischen Pädagogik und Tierpsychologie gezeigt haben. Soviel dürfte erwiesen sein: Das Studium der neuen und doch auch wieder so alten Wissenschaft der Tierpsychologie kann nach sehr vielen Seiten befruchtend auf die pädagogische Theorie und Praxis einwirken.

(Übersetzt aus dem französischen Manuskript von Lektor Oberlehrer Max Buchheim-Leipzig.)

Zur Psychologie des fremdsprachlichen Übersetzens.[1]

Von A. Huther.

Die intellektuelle Begabung für fremdsprachlichen Unterricht setzt sich, wie jede andere, aus zwei Faktoren zusammen, der ererbten, phylogenetischen Anlage und dem ontogenetischen Erwerb. Jene hat lediglich als die formale Fähigkeit des Schülers zu gelten, sich die Kenntnisse und

[1]) Unter gleichem Titel veröffentlicht v. Wartensleben in der Zeitschr. f. Psych. 1910 Heft 10 eine experimentelle Feststellung der Assoziationen, die sich beim Herübersetzen zwischen die Auffassung der fremdsprachlichen Worte und diejenige der Worte der eigenen Sprache einschieben. In den obigen Zeilen ist das Problem in grundsätzlich anderer Weise aufgefaßt.

Fertigkeiten anzueignen, wie sie der Begriff der intellektuellen Begabung für Fremdsprachen umfaßt.[1]) Als entscheidender Faktor für diese letztere nach ihrer besonderen Art muß deshalb der ontogenetische Erwerb, die Ausbildung seiner Fähigkeit für das fragliche Unterrichtsgebiet gelten. Aus diesem Grunde wird es für die Entwicklung der fremdsprachlichen Begabung von großer Wichtigkeit sein, daß die grundlegenden Denkvorgänge, auf denen eben diese Begabung sich aufbaut, aufgedeckt werden, damit der Unterricht es sich angelegen sein lassen kann, dieselben in möglichster Vollkommenheit im Bewußtsein der Schüler zu erzeugen. Zu diesem Zwecke müssen wir uns also über deren psychologische Natur klar zu werden suchen.

Wir fassen im folgenden nur diejenigen subjektiven Vorgänge ins Auge, welche bei den fremdsprachlichen Übersetzungsübungen, und zwar sowohl beim Her- wie beim Hinübersetzen zur Geltung kommen.

Die Elementarstufe des fremdsprachlichen Unterrichts hat es mit den Denkvorgängen zu tun, welche auf die Übertragung des einfachen Satzes abzielen. Um dieselben festzustellen, werden wir zunächst die psychologische Begriffsbestimmung des Satzes aufzusuchen haben. Wundt erklärt den Satz dahin, daß er der sprachliche Ausdruck für die willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung in ihre in logische Beziehungen zueinander gesetzten Bestandteile sei.[2]) Durch die Gliederung aber nimmt die Gesamtvorstellung den Charakter eines Gedankenverlaufs an[3]), der, zu sprachlichem Ausdruck gebracht, eben den „Satz" im psychologischen Sinne darstellt. Hinsichtlich dieser Begriffsbestimmungen bleibt zweierlei festzuhalten: erstlich, daß die psychologische Grundlage des Satzes eine Gesamtvorstellung, also etwas Zusammengesetztes ist, das zu unserer Auffassung gebracht wird. Dieses Zusammengesetzte kann ein Gegenstand (Zustand) oder ein Vorgang (Handlung) sein; je nachdem unterscheiden wir einen Satz beschreibenden und einen solchen erzählenden Charakters. Das zweite, was wir zu beachten haben, bezieht sich darauf, daß eine solche Gesamtvorstellung in ihre in logische Beziehungen zueinander gesetzten Bestandteile gegliedert ist, wodurch eben die Erscheinung des Gedankenverlaufs entsteht. Und zwar hat diese Gliederung die binäre Form, die zunächst nur den Subjekts- und den Prädikatsbegriff umfaßt, wie dies das Kennzeichen des einfachen nackten Satzes ist. „Eine erweiterte Gestalt gewinnt diese Satzform, wenn die beiden Hauptglieder des Satzes, Subjekt und Prädikat, jedes für sich abermals dual gegliedert werden, so daß jedes von ihnen, sobald man es aus dem Satze löst und unter dem Gesichtspunkte des prädikativen Ver-

[1]) Daß die angeborene intellektuelle Anlage rein formaler Natur ist, geht schon daraus hervor, daß Zöglinge nicht selten eine besondere Begabung für Sprachen an den Tag legen, deren Eltern sich in keiner Weise in dieser Richtung ausgezeichnet, ja überhaupt keine fremdsprachliche Bildung genossen haben. Es kann also in solchen Fällen von der Vererbung einer besonderen Anlage nicht die Rede sein.

[2]) Völkerpsychologie I² S. 240; Sprachgeschichte und Sprachpsychologie S. 68ff; Logik³ I S. 151f. S. 157ff.

[3]) Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele² S. 340ff.

hältnisses betrachtet, wiederum als einfacher prädizierender Satz erscheint, der sich aber durch Wegfallen der Kopula und unter Umständen durch Änderungen der Wortformen dem dominierenden Subjekts- und Prädikatsverhältnisse unterordnet. So zerlegen sich in dem regelmäßig binär aufgebauten Satze das Subjekt in das eigentliche Subjekt und sein Attribut, das Prädikat in das Verbum und das Objekt."[1])

Der Erklärung Wundts widerspricht Delbrück, indem er ausführt, daß ein Satz eine in artikulierter Rede erfolgende Äußerung sei, welche dem Sprechenden und Hörenden als ein abgeschlossenes Ganzes erscheine.[2]) Der Verfasser hat hier vorzugsweise wohl einfache Sätze im Sinne, die uns beim Anhören ohne weiteres verständlich werden, wie: Die Rose ist rot, der Blitz leuchtet, der Vogel fliegt u. dgl. m., deren Inhalt uns in Gestalt eines ganzen, unzerlegten Vorstellungskomplexes: der rot blühenden Rose, des leuchtenden Blitzes, des fliegenden Vogels unmittelbar zum Bewußtsein kommt. Und auch beim Lesen solcher Sätze verhält es sich so. Wir sind zwar genötigt, jeden Satz, um ihn aufzufassen (namentlich im Lateinischen, wo das Verbum in der Regel am Ende steht), bis zu Ende zu lesen. Dann tritt uns aber der Sinn in unmittelbarer, unzerlegter Form vor die Seele. Lediglich dadurch, daß die Wortvorstellungen, aus welchen der Satz nach seiner sprachlichen Einkleidung besteht, sukzessiv im Bewußtsein hervortreten, entsteht, wie B. Erdmann bemerkt, der Schein, daß eine Gliederung in der angegebenen Art vorliege.

Anders, wenn der Satz, den wir vermittelst des Gehörs oder, wie es beim Lesen der Fall ist, vermittelst des Gesichtssinnes auffassen, etwas Neues enthält. Wir haben z. B. ein Baumblatt sonst grün gesehen und beobachten nun, daß es, nachdem es vertrocknet ist, die gelbe Farbe zeigt; wir urteilen also: das Blatt ist gelb. Hier ist es ein besonderer, apperzeptiver Bewußtseinsakt, durch den wir dies feststellen. In diesem Falle heben wir aus dem Gesamtkomplex von Sinneseindrücken, den die Vorstellung des Blattes umfaßt, ein einzelnes Element, eben die Gesichtsempfindung der gelben Farbe, hervor. Das Urteil hat also einen analytischen Charakter. Gleichzeitig halten wir aber die Beziehung des einzelnen Vorstellungselementes auf die ganze Vorstellung des Blattes fest, wie dies in der Kopula: das Blatt ist gelb, zu sprachlichem Ausdruck gebracht

---

[1]) Der erweiterte Satz, z. B.: Der redlich denkende Mensch verschmäht die Täuschungen, umfaßt nach Wundt die beiden als ursprünglich selbständig vorauszusetzenden prädizierenden Sätze: der Mensch denkt redlich, und: Täuschungen werden verschmäht.

[2]) „Vergleichende Syntax" 1, S. 75. In seinem neueren Werke „Grundfragen der Sprachforschung" nähert der Verfasser sich der Ansicht Wundts an, indem er S. 137f. erklärt, daß eine Zweigliederung zwar nicht notwendig zum Wesen des Satzes gehöre, jedoch nicht zu leugnen sei, daß eine solche gewöhnlich vorliege. Als Beispiele für sprachliche Äußerungen, die der dem Satz eigentümlichen binären Gliederung entbehren, erwähnt er insbesondere die Vokative und Interjektionen. Hierher gehören aber auch z. B. die Affirmativ- bezw. Negativpartikel „ja" und „nein", die ein ganzes aus dem Zusammenhange zu ergänzendes Urteil vertreten, indem sie das die Qualität desselben kennzeichnende Moment der positiven oder negativen Gefühlsbetonung zu abstrakt-begrifflichem Ausdruck bringen.

wird. Das Urteil weist demnach zugleich auch einen (nämlich im psychologischen Sinne) synthetischen Charakter auf.

Auf Sätze bezw. Urteile dieser Art bezieht sich Wundt, wenn er von einer zerlegenden, gliedernden Funktion spricht, die bei der Bildung bezw. Auffassung derselben zur Anwendung komme. Es ist uns hierbei um die Erläuterung des Inhaltes des Satzes zu tun, die in der angegebenen Weise geschieht.[1]) Und zwar weist die Gliederung desselben einen binären Charakter auf, eine Gliederung, die, wie schon oben angedeutet wurde, auch hinsichtlich der Teile anzunehmen ist, welche die Erweiterungen des Satzes darstellen.

Diese Ansicht hält Wundt auch in bezug auf solche Sätze aufrecht, in denen das Verbum zu seiner Ergänzung ein zwiefaches Objekt, ein näheres und entfernteres, fordert, wie in dem: Odysseus blendete dem Polyphem das Auge. Jener meint also, daß auch hier eine binäre Gliederung anzuerkennen sei, nämlich in folgender Form:

Es würde nämlich das nähere Objekt „Auge“ in so enge Beziehung zum Verbum zu setzen sein, daß es mit diesem als ein Begriff, ein erweiterter Prädikatsbegriff erscheint, und dieser letztere, in dem das Verbum vorherrschende Bedeutung hat, tritt dann in weitere Beziehung zum entfernteren Objekt „Polyphem“.

Nun mag in der Tat zugegeben werden, daß uns, wenn wir den fraglichen Satz aussprechen, im Sinne Wundts ein zwiefaches Objektsverhältnis vorschwebt: Odysseus blendete den Polyphem, und: Odysseus blendete das Auge. In der künstlichen Formulierung, wie sie der erweiterte Satz darbietet, sind dann beide Sätze zu einem zusammengezogen, und daraus ist die syntaktische Verbindung des Verbums mit einem zwiefachen Objekt hervorgegangen.

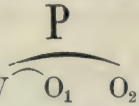
Gegen diese Ansicht wendet aber Delbrück ein, daß in gewissen Fällen von einer binären Gliederung überhaupt nicht die Rede sein könne, nämlich in solchen Fällen, wo das Prädikatsverbum zu zwei Substantivbegriffen deshalb in Beziehung träte, weil der dem Satze zugrunde liegende tatsächliche Vorgang ohne die drei Substantiva, die im Subjekt, im näheren und entfernteren Objekt zum Ausdruck kommen, nicht vollständig aufgefaßt und mitgeteilt werden könne.[2]) Der genannte Gelehrte führt z. B. den Satz an: Er übergab dem Boten die Briefe. Hier fordert der Begriff des Verbums allerdings die beiden Objekte nebeneinander. Man kann nicht geltend machen, daß ursprünglich zwei besondere Sätze: Er übergab den Boten, und: er übergab Briefe, vorauszusetzen seien. Delbrück hat offenbar

[1]) Der subjektive Vorgang ist hier ein genau demjenigen entsprechender, wie er bei der erklärenden Betrachtung eines Bildes stattfindet. Wir erhalten zuerst einen allgemeinen Eindruck von dem, was das Bild darstellt (etwa eine Landschaft, ein Porträt u. dergl. m.). Dann vertiefen wir uns in die Einzelheiten, wobei die Beziehung auf das Ganze festgehalten bleibt. Auf diese Weise gelangen wir sukzessiv zu einer deutlicheren Auffassung des ganzen Bildes.

[2]) a. a. O. S. 153.

recht, wenn er erklärt, daß der tatsächliche Vorgang der Art sei, daß er nur vermittelst der drei Substantiva: Er, Bote und Briefe vollständig aufgefaßt und mitgeteilt werden könne. Die Erklärung Wundts, derzufolge das nähere Objekt mit dem Verbum zusammen einen Prädikatsbegriff bilden und dieser dann auf das entferntere Objekt bezogen werden soll, scheint mir in diesem Falle etwas künstlich und nur darauf angelegt zu sein, das Prinzip der binären Gliederung zu retten. Falls eine solche begriffliche Zusammenziehung des Verbums und des näheren Objekts anzunehmen wäre, so würde das sprachbildende Bewußtsein wohl einen Ausdruck gefunden haben, der beide Teile zusammenfaßt. Dies ist aber nicht der Fall; im Gegenteil läßt der Umstand, daß wir das Dativobjekt voranzustellen gewohnt sind, darauf schließen, daß für unser Sprachgefühl eine innigere Verbindung desselben mit dem Prädikat besteht, als dies hinsichtlich des Akkusativobjektes zutrifft.[1])

Wir müssen demnach mit Delbrück im vorliegenden Fall ausnahmsweise eine Satzgliederung voraussetzen nach folgendem Schema:



In Gestalt einer derartigen Gliederung, die in der Regel binärer Natur ist, vollzieht sich die Auffassung eines erweiterten Satzes. Es sind Urteile, vermittelst deren wir sukzessiv den Inhalt desselben denkend in uns verarbeiten, indem wir die einzelnen Satzteile paarweise unter Bezugnahme auf das aufzufassende Satzganze uns zu apperzeptivem Bewußtsein bringen, um dadurch schließlich in betreff des Gesamtinhalts des Satzes zu größerer Deutlichkeit zu gelangen.

Hiermit sind wir auf die psychologische Begründung des Verfahrens hingeführt, welches beim Herübersetzen auf der Elementarstufe des fremdsprachlichen Unterrichtes angewandt zu werden pflegt. Es kommt dabei auf die Auffassung eines dem Schüler zunächst noch völlig unverständlichen Satzes an. Zu diesem Zwecke wird er angeleitet, denselben zu konstruieren, indem er die Satzteile in einer bestimmten Reihenfolge begrifflich feststellt, erst das Prädikat, dann das Subjekt, hierauf das Objekt usw.

Dies Verfahren berücksichtigt indessen nicht, daß es sich um syntaktische Beziehungsbegriffe handelt, die sich im Zusammenhange des Satzes für das Bewußtsein des Schülers herausbilden sollen, um sowohl beim Her- wie beim Hinübersetzen Anwendung zu finden. Was das erstere betrifft, so macht es in bezug auf Sätze, die nur ein paar Worte umfassen, freilich wenig Unterschied, ob der Schüler die Satzteile einzeln oder paarweise nach ihrem syntaktischen Zusammenhange aufsucht; ihre Zusammen-

[1]) Der Franzose pflegt freilich umgekehrt den Akkusativ dem Dativ voranzustellen. Die Erscheinung jedoch, daß in Fällen, wo der Dativ eine kürzere sprachliche Form darbietet als der Akkusativ (z. B. il m'a donné les lettres), beweist, daß für ihn bezüglich der Anordnung der Kasusformen Gründe des stilistischen Geschmacks maßgeblich sind.

gehörigkeit kommt ihm auch bei dem ersteren Verfahren unmittelbar zum Bewußtsein. Wichtig ist es aber, daß er von Anfang an in der syntaktischen Kombination derselben geübt worden ist, wenn er sich erst vor die Aufgabe gestellt sieht, ein umfangreicheres Satzgefüge, gegebenenfalls zugleich mit schwierigem Inhalte aufzufassen, wie etwa die Worte aus Horaz' Ars poëtica: „Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu."[1]) Hier ist eine syntaktische Gliederung nach Maßgabe der zusammengehörigen Satzteile unumgänglich, um in den in dem Satz ausgedrückten Gedanken einzudringen.[2])

Weit wichtiger ist es jedoch, daß die Zöglinge in der binären syntaktischen Gliederung geschult sind, wenn sie einen Text der eigenen Sprache in die fremde übertragen sollen. Die Auffassung des Sinnes, dazu die Wahl der fremdsprachlichen Vokabeln und die Bildung der richtigen Flexionsformen sowie der Konstruktionen pflegen ihre Aufmerksamkeit in dem Maße in Anspruch zu nehmen, daß sie zugleich auf die aus dem Gedankenzusammenhang zu ersehenden syntaktischen Beziehungen der Worte zu achten außerstande sind; die Auffassung dieser Beziehungen muß deshalb bereits vorher zu mechanischer Sicherheit gediehen sein. Alle die syntaktischen Regeln, welche bei der Formung des fremdsprachlichen Textes zur Anwendung kommen (wie: das Adjektiv richtet sich nach dem Beziehungssubstantiv, das Verbum regiert den und den Kasus usw.) zielen ja darauf ab, daß der binären Gliederung der Satzteile Rechnung getragen werde.

Eine besondere Schwierigkeit bereitet bekanntlich die syntaktische Konstruktion des Relativpronomens, weil sich hier mehrere syntaktische Beziehungen (diejenige des Pronomens zu dem Substantiv des Hauptsatzes hinsichtlich des Geschlechtes und zu dem des Nebensatzes hinsichtlich des Kasus) miteinander kreuzen. Wird die binäre Gliederung systematisch beachtet, so werden die Schüler viele auf Gedankenlosigkeit beruhende Fehler zu vermeiden imstande sein. Anderenfalls übersetzt der Quintaner z. B. den Satz: Wir verdanken „Gott" die größten Wohltaten, rein mechanisch: „deus".[3])

---

[1]) In solchen Fällen baut sich der Satz als sinnvolles Ganze (apperzeptive Synthese) erst allmählich vermittelst der syntaktischen Konstruktion aus den Elementen auf. Die binäre Gliederung, die hierauf abzielt, hat somit einen synthetischen Charakter.

[2]) Auch schwierigere deutsche Texte machen zuweilen eine solche Gliederung erforderlich. So wird uns der Sinn der (aus einer Zeitung entlehnten) Worte: „Die herrschende chinesische Dynastie weiß sich Rußland sowohl aus dem Jahre des Boxeraufstandes wie vom Frieden von Schimonoseki her verpflichtet", erst klar, wenn wir festgestellt haben, was Subjekt ist. Und hinsichtlich der Verse (aus Goethes Faust):

„Ja, Eure Reden, die so blinkend sind,
Mit denen ihr der Menschheit Schnitzel kräuselt . . . ."

bedarf es erst der Überlegung, um die Worte „der Menschheit" ausdrücklich als Dativform aufzufassen, wenn der Ausdruck verständlich werden soll; dazu dient wiederum das syntaktische Konstruieren des betr. Satzes.

[3]) Neben den syntaktischen Beziehungsbegriffen sind es die Begriffe der Flexionsformen, auf deren Beherrschung die intellektuelle Schulung für die Elementarstufe des fremdsprachlichen Unterrichts wesentlich beruht. Die Tatsache, daß der ge-

Sind nun aber die syntaktischen Beziehungsbegriffe auf der unteren Stufe eingeübt worden, um dem Schüler zu einer denkenden Verarbeitung des einfachen Satzes zu verhelfen, so sollten sie zu dem gleichen Zwecke bezüglich des zusammengesetzten Satzes, des Satzgefüges, verwertet werden, das dadurch entsteht, daß die Teile des einfachen Satzes zu ganzen Sätzen erweitert werden. So ergeben sich Subjekts- und Objekts-, Attributs- und Adverbialsätze. Unsere herkömmlichen Schulgrammatiken pflegen aus praktischen Gründen die Nebensätze nach vorwiegend äußerlichen Merkmalen zu klassifizieren: Relativsatz, Infinitivsatz, Accusativus cum Infinitivo usw. Nur die konjunktionalen Nebensätze werden nach logischen Gesichtspunkten eingeteilt (in temporale, modale, konsekutive, finale, kausale, konzessive, konditionale und adversative). Sofern die Schüler aber zu klarem Bewußtsein über die Art der zwischen den Satzgliedern stattfindenden syntaktischen Beziehung gelangen sollen, sind wir genötigt, auf die syntaktischen Beziehungsbegriffe zurückzugreifen und demzufolge z. B. den von einem Verbum sentiendi oder declarandi abhängenden Acc. c. Inf. als Objektssatz zu bezeichnen. Denn nur auf diese Weise wird eine denkende Verarbeitung des ganzen Satzgefüges erzielt.[1])

Das Gesagte gilt insbesondere auch bezüglich der Behandlung der durch Erweiterung der adverbialen Bestimmung entstandenen konjunktionalen Nebensätze. Wir fassen von diesen nur diejenigen ins Auge, welche die verschiedenen Arten des Kausalzusammenhanges zum Ausdruck bringen;

---

bildete Erwachsene jede Flexionsform nach ihrer qualitativen Bestimmtheit im Satzzusammenhang ohne weiteres aufzufassen vermag, scheint darauf hinzudeuten, daß sich hierin eine allgemeine funktionsfähige Denkform äußert, die wir als den Begriff der betr. Form zu betrachten haben, ein Begriff, der unmittelbar vermöge der flexionsmäßigen Merkmale jener Form, in abstrakter Fassung dagegen vermittelst der entsprechenden grammatischen Bezeichnung festgestellt wird. Wenn der Sextaner ähnlich lautende Verbalformen („er wird loben“ und „wird gelobt“ u. dergl. m.) leicht miteinander verwechselt, so erklärt sich dies daraus, daß ihm der entsprechende Begriff für die eine und die andere noch fehlt, ein Mangel, der sich nur dadurch abstellen läßt, daß die betr. Formen ihm im Zusammenhange des Satzes eingeprägt werden, worauf eben die Einübung an Beispielen berechnet ist. Der Begriff der Flexionsform (im obigen Sinne) bedeutet dasselbe, was Herbart mit „Apperzeptionskategorie“ meint. Wundt nimmt seinerseits eine „typische Vorstellung“ an, die den (logischen) Begriff in seiner psychologischen Form darstelle. Allein diese Bezeichnung scheint mir die subjektive Denkform, wie sie der Begriff nach unserer Auffassung ausmacht, eine Denkform, die apperzipierend wirkt, ohne jedoch als aktueller Bewußtseinsinhalt hervorzutreten, nach ihrer psychologischen Natur nicht genau zu bestimmen. Dieselbe dürfte auf die allgemeine phylogenetische logische Anlage zurückzuführen sein, die sich in der konkreten Vorstellung aktualisiert. Aus jener Anlage erklärt sich das Moment der subjektiven Allgemeingültigkeit, der typischen Bedeutung, welches der den Begriff vertretenden Vorstellung eigentümlich ist. Auch das von Wundt (Grundriß d. Psych.[6] S. 322) erwähnte „Begriffsgefühl“, das den subjektiven Zustand kennzeichnet, in dem sich die typische Vorstellung herausbildet, wird hieraus verständlich. Es weist eben darauf hin, daß eine logische Triebanlage wirksam ist, aus der die konkrete Vorstellung hervorkeimt. Denn jede Triebanlage äußert sich bei ihrer Aktualisierung in gefühlsmäßiger Form; so auch die hier in Betracht kommende logische.

[1]) Eine Bearbeitung der Syntax im oben angedeuteten Sinne bietet J. Chr. Aug. Heyse: Deutsche Grammatik, 27. Aufl., von O. Lyon herausgegeben.

das sind vorzugsweise die konsekutiven, finalen und kausalen. Die grammatische Belehrung pflegt nach meiner Erfahrung lediglich dem praktischen Bedürfnisse Rechnung zu tragen, daß die Zöglinge zur Übertragung derselben in die Fremdsprache angeleitet werden sollen; diese werden also darauf hingewiesen, welche Konjunktion und dementsprechende Konstruktion der Nebensatz im gegebenen Fall erfordere. Dabei bleibt jedoch der andere Zweck des grammatischen Unterrichts unberücksichtigt, der auf logische Durchbildung gerichtet ist. Zu diesem Zwecke wird ihnen der syntaktisch-logische Zusammenhang zu klarem Bewußtsein zu bringen sein, der zwischen Haupt- und Nebensatz besteht. Derselbe beruht das eine Mal auf dem Begriff des Verhältnisses von Ursache und Wirkung, das andere Mal auf dem desjenigen von Mittel und Zweck und das dritte Mal auf dem des Verhältnisses von Grund (Erkenntnisgrund) und Folge (Folgerung). Es genügt aber nicht, wenn die Zöglinge darauf aufmerksam gemacht werden, daß der Nebensatz konsekutiver, finaler oder kausaler Art sei; der Nebensatz muß vielmehr in ausdrückliche ergänzende Beziehung zu dem Hauptsatz gesetzt werden, damit sie sich durch einen umfassenden apperzeptiven Bewußtseinsakt den logischen Zusammenhang vergegenwärtigen, der dem gesamten Gedankenverlauf in seiner syntaktischen Formulierung zugrunde liegt. Nur auf diese Weise kann die denkende Verarbeitung erfolgen, die gerade hinsichtlich der das Kausalverhältnis ausdrückenden Satzgefüge um des logischen Bildungszwecks willen von besonderer Bedeutung ist.

Ebenso muß die Erklärung der Stellen der Lektüre, welche den Kausalzusammenhang der einen oder anderen Art zur Darstellung bringen, darauf ausgehen, daß die Zöglinge sich desselben (soweit er nicht schon ohne weiteres einleuchtet) in apperzeptiver Form bewußt werden.

Freilich kann dies, wenigstens auf der mittleren Stufe des fremdsprachlichen Unterrichts, nicht in der abstrakten Form geschehen, deren wir uns oben bedient haben. Gleichwohl wird sich der Unterricht dieser Form, die eben die eigentlich logische ist, soweit es der Fassungskraft der betr. Stufe entspricht, möglichst anzunähern suchen. So kann man etwa bei der Lektüre von Cäsars Bericht über den Auszug der Helvetier die Schüler dazu veranlassen, sich im Zusammenhange über die Maßregeln zu äußern, welche jene ins Werk setzten, um des Erfolges ihres Unternehmens einigermaßen versichert sein zu können. Für eine derartige Darlegung kommt der auf dem Verhältnis von Mittel und Zweck beruhende Kausalzusammenhang in Betracht.

Im Sinne der vorliegenden Ausführungen kann es nicht liegen, auf Einzelheiten eingehende praktische Vorschläge über die auf logische Durchbildung abzielende Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts zu machen. Es kam uns lediglich darauf an, die Folgerungen aus einer psychologischen Grundtatsache zu ziehen, welche sich für die pädagogische Gestaltung dieses Unterrichts ergeben, der Grundtatsache nämlich, welche in der binären Gliederung des den grammatischen Satz darstellenden Gedankenverlaufs besteht.

Grundlegend für die fremdsprachliche Bildung ist in letzter Hinsicht die durch die Übung der Muttersprache gewonnene Auffassung der sprach-

lichen Formen, in der sich das unmittelbare, vorwiegend auf phylogenetischer Anlage beruhende Sprachbewußtsein äußert. An diese wird der fremdsprachliche Elementarunterricht systematisch anzuknüpfen haben, um die bereits erworbene Kenntnis der syntaktischen Erscheinungen dem Schüler zu apperzeptiv-begrifflicher Auffassung zu bringen. Denn die Umbildung des unmittelbaren Sprachbewußtseins in das reflektierte ist das allgemeine, formale Ziel, das der fremdsprachliche Unterricht zu verwirklichen hat. Hierzu vermag schon der vorbereitende Unterricht der Elementarklasse beizutragen, wenn er dem Zwecke des Fremdsprachlichen dienstbar gemacht wird. Je mehr der Schüler hier bereits an der Hand der Muttersprache zu reflektierter Auffassung der Satzteile und Flexionsformen gelangt ist, desto erfolgreicher vermag der intellektualistische Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts, wie er in den höheren Schulen vorzuherrschen pflegt, fortzuschreiten.

In diesem Zusammenhange mag noch die eigentümliche Erscheinung kurz berührt werden, daß manche Schüler einen auffallenden Unterschied in der Befähigung für den fremdsprachlichen Unterricht in der Grammatik und für den in der Lektüre an den Tag zu legen pflegen, eine Erscheinung, über welche die psychologische Zergliederung der Begabung für das eine und das andere Gebiet Aufklärung zu bieten imstande ist. Beide Seiten der Begabung sind nämlich durch die Beherrschung der syntaktischen Denkformen bedingt, da diese sowohl bei der Formung des fremdsprachlichen Textes, auf welche das Hinübersetzen abzielt, wie auch bei der Auffassung der Lektüre nach ihrer sprachlichen Form zur Geltung gelangen. Indessen setzen beide Tätigkeiten eine ganz verschiedene Art der Verstandesfunktion voraus, die man in dem ersteren Falle als die anwendende, die eine technische Fertigkeit, ein Können bedeutet, in dem anderen dagegen als bloße erkennende, auf der nur theoretischen Aneignung des grammatischen Lehrstoffes, also auf Wissen beruhende bezeichnen kann.

Die besondere Begabung für Lektüre ist aber für die Schüler zugleich von dem Maße der bereits erworbenen Sachbegriffe abhängig, das die geistige Reife derselben für die inhaltliche Seite des Unterrichts begründet. Denn die Sachbegriffe wirken direkt apperzipierend bei der Auffassung des Inhalts. Sofern nun die syntaktischen Denkformen an sich einen rein abstrakt-intellektualistischen Charakter haben, während die Sachbegriffe eine anschauliche, auf das Vorwalten der Phantasie hinweisende Grundlage besitzen, wird es berechtigt sein, einerseits einen vorwiegend intellektualistischen Typus, andererseits einen vorherrschenden Phantasietypus oder, anders ausgedrückt, eine formalistische und eine realistische Art der fremdsprachlichen Begabung anzunehmen, welche beide in sehr verschiedenem Grade entwickelt sein können.

Daß die Begabung für fachwissenschaftliche Lektüre von der Beherrschung der auf das betr. Fachgebiet bezüglichen Begriffe (termini technici) abhängt, braucht nicht näher ausgeführt zu werden.

Berufsbildung und Allgemeinbildung.

Von Aloys Fischer.

Unter den Grundfragen der Schulorganisation ist diejenige nach dem Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung von ausschlaggebender Wichtigkeit, prinzipiell wie für jede einzelne Schulgattung, zugleich eine Frage, welche immer wieder durchdacht und für jede im Fortschritt der Kultur herauftauchende Konstellation von neuem gelöst werden muß. Wert und Wirksamkeit jeder Schule hängt wesentlich von der guten oder schlechten Lösung dieses Problems ab. Alles Lehren und Unterrichten verfolgt zwei Absichten, einmal die Entwicklung der körperlichen, intellektuellen, ästhetischen, sittlichen Fähigkeiten des Menschen ohne Rücksicht auf ein spezielles Arbeitsgebiet, ohne utilitaristische Nebengedanken, die Bildung des Kindes zum Menschen; zum andern die Einführung und Anpassung des heranwachsenden Menschen in ein spezielles Milieu des Erwerbslebens, der beruflichen Tätigkeit, der nach Art und Umfang relativ eng begrenzten Arbeit. Gerade so, wie wir erwarten, daß der Schüler durch die Ausführung bestimmter Rechenexempel, Leseübungen, Aufsatzproben nicht nur diese in der Schule behandelten Exempel beherrschen, sondern überhaupt Rechnen, Lesen, seine Gedanken stilisieren lernt, so hoffen wir auch, daß er durch die Schulkenntnisse in ihrer Gesamtheit, wie nicht minder durch das Lernen selbst, durch das disziplinierte Arbeiten in der Schule für das Leben vorbereitet wird, für das Leben, d. h. zunächst für die Wahl eines Berufes und die erste Orientierung in ihm. Überall fordern wir dies Doppelte von der Schule: Weckung und Übung der wertvollen Fähigkeiten zur Brauchbarkeit im Leben. Ja, man könnte den Wert jeder bestehenden Schulgattung geradezu darnach bemessen[1]), ob sie ihren Zöglingen wirklich eine Hilfe für das Leben ist, ob sie ihnen die Kenntnisse und Fertigkeiten überliefert, welche sie in den von der Mehrheit aufgesuchten Berufen und Stellungen brauchen, ihren Körper und ihren Geist so schult, daß er allen Anforderungen dieser späteren Aufgaben gewachsen ist, ob sie ihnen geistige Interessen genug mit auf den Weg gibt, daß sie von ihrer bestimmten Stelle aus an dem Kulturleben des nationalen Ganzen, dessen Glieder sie sind, teilzunehmen Fähigkeit und Willen haben.

In dem gegenwärtigen Zeitalter chronischer Schulreform muß auch diese Frage wieder zur Diskussion gestellt werden. Die Meinungen sind geteilt und schwanken von einem Extrem, das nur Fachschulen gelten läßt, durch alle Schattierungen vermittelnder Vorschläge bis zur entgegengesetzten Forderung, welche Fach- und Berufsausbildung kategorisch aus der Schule hinausverweist. Will man zu einem begründeten Entscheid kommen, so gilt es, sich streng an den Sinn jeder Schulgattung zu halten und das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung für jede derselben unter ausdrücklicher Wahrung der Unterschiede von anderen gesondert festzusetzen. Unsere Werktagsvolksschule und unsere Mittelschulen — soweit diese nicht (wie Lehrerseminarien, Forstschulen, Techniken) Fachschulen sind — zeigen in ihren Lehrplänen völligen Ausschluß von Maßnahmen und Disziplinen zur Berufsbildung; die eine, weil die Kinder noch zu jung sind für beruf-

[1]) Wie neuerdings H. Binet: Les idées modernes sur les enfants. Paris 1909. pag. 16 u. f.

liche Spezialisierung, weil ihnen die Elementarkenntnisse erst vermittelt werden müssen; die anderen, streng genommen, aus dem gleichen Grunde: auch ihre Zöglinge sind noch zu jung, für die Berufe nämlich, welche eine mehr als elementare Vorbildung voraussetzen. Die Fachausbildung verweist die Volksschule in die Lehrwerkstätten und Kontore, die Mittelschule an die Universitäten; sie selbst verfolgen beide nach Lehrplan, Lehrgang, Unterrichtsmethodik und Hilfsmitteln eine allgemeine Bildung als ihr Ziel. Aber nicht einmal diese Schulgattungen haben sich jeglicher Rücksichtnahme auf die Spezialbildung entziehen können. Wir verlangen doch von der Werktagsschule wie von der Mittelschule einen solchen Betrieb, daß der Schüler durch ihn überhaupt zu einer Berufswahl befähigt wird, daß er sich selbst nach seinen Stärken und Schwächen kennen lernen, die verschiedenen Tätigkeitsgebiete und Berufe nach den dazu erforderlichen Fähigkeiten beurteilen und aus ihnen vollverantwortlich wählen kann. Freilich üben auf die Berufswahl außer der schulischen Vorbildung das Beispiel und der Rat der Eltern, die Selbstentfaltung des jungen Menschen, die Umgebung, in der er lebt, mit ihren normalen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einen entscheidenden Einfluß aus; aber richtig bleibt es doch, daß wir Allgemeinbildung als Fundament, Voraussetzung, Vorbereitung des Fachstudiums und der Berufsbildung betrachten, sie als solche behandelt wissen wollen. Die Universitäten nehmen, in Deutschland wenigstens, eine eigentümlich vermittelnde Stellung ein; sie bieten Gelegenheit und geben Anregung zu allgemeinbildenden Studien, wollen aber hauptsächlich die berufliche Ausbildung der künftigen Geistlichen, Ärzte, Richter, Verwaltungsbeamten, höheren Lehrer, Chemiker und Ingenieure besorgen, eine Absicht, zu der es freilich schlecht stimmt, daß die eigentlich praktische Durchbildung in der Klinik, im Laboratorium, in der Schule bisher auf die Praktikantenjahre nach bestandenem Examen abgewälzt wurde. Nur in Nordamerika ist das Verhältnis zwischen Berufs- und Allgemeinbildung auch an den Hochschulen ein klares, eindeutiges, insofern die Universitäten, die etwa erweiterten philosophischen Fakultäten bei uns entsprechen, nur wissenschaftliche Allgemeinbildung vermitteln, während der Beruf an Medical Schools usw. sozusagen handwerksmäßig erlernt wird.

Andere Schulgattungen, namentlich Fortbildungsschulen, Lehrerseminarien, Kunstgewerbeinstitute haben einer radikalen Trennung von Fach- und Allgemeinbildung von jeher Widerstand geleistet. Aber freilich war ihre Tugend meistens eine Not, und die Einrichtungen, durch welche jedes der beiden Ziele erreicht werden sollte, standen unbehilflich nebeneinander. Es wurde in den Lese-, Rechnungs-, Physikstunden etwas mehr von beruflichen Dingen gesprochen, der Unterrichtsstoff unter dem Gesichtspunkt praktischer Anwendbarkeit ausgewählt. Ein eigentlicher Kontakt mit breiter Fläche wurde selten erreicht, und wenn, dann wesentlich durch das pädagogische Geschick einzelner Lehrer, nicht durch das Verdienst der Lehrpläne. Diesem Zustande hat erst die namentlich von München ausgehende jüngste Reform des gewerblichen Fortbildungsschulwesens[1]) ein Ende bereitet. Ihr Prinzip läßt die Allgemeinbildung aus der Berufsbildung erwachsen. Schon der Werkstättenunterricht der 8. Knabenklasse, erst recht natürlich die Lehrlingskurse legen den Hauptnachdruck auf eine exakte Werkzeugtechnik, auf messende und rechnende Lösung bezw. Kontrolle aller Aufgaben, auf selbständige Ableitung der Regeln und Gesetze. Kaufmännisches Rechnen, die Grundzüge der Buchführung und staatsbürgerliche Belehrung

[1]) Vgl. dazu G. Kerschensteiner: „Grundfragen der Schulorganisation". Leipzig 1907.

treten gleichmäßig ergänzend zur Ausbildung im Beruf und zur Einführung in die beruflich nötigen Kenntnisse hinzu. Man kann sich die Gründe und den Weg einer solchen Ausgestaltung des Fortbildungsschulwesens leicht selbst rekapitulieren; in der Tat bietet jede berufliche Tätigkeit, wenn sie nicht gar zu mechanisch ist, Anhaltspunkte genug zur Erweiterung des Horizonts durch eigenes Nachdenken, Lektüre, wissenschaftlichen Ausbau der auftauchenden Probleme, und ein kluger, erfahrener Organisator hat es, wenn Handwerksmeister und Lehrer ihn unterstützen, nicht allzu schwer, auch im Schulbetrieb die allgemeine Bildung aus der fachlichen erwachsen zu lassen und wieder auf sie rückzubeziehen. Eine solche Schulorganisation ahmt die Verhältnisse des wirklichen Lebens nach, das uns oft genug Männer von bewunderungswürdiger Höhe der allgemeinen menschlichen Bildung zeigt, die doch nur in ihrem Beruf einen eigentlichen Unterricht genossen haben. Allein selbst wenn diese Lösung möglich ist, ja gegenüber einer nicht zu konkreten Lebenszwecken in Beziehung gesetzten Vielwisserei Vorteile hat, so bleibt doch die Befürchtung der Banausie und des Berufsphilisteriums als erheblicher Einwand zu beachten. Es wird immer Schwierigkeiten haben, der Berufsspezialität ferner liegende Kulturgüter richtig zu würdigen, zu sozialer Tüchtigkeit überhaupt zu erziehen, oder gar Interessen zu wecken, welche von geschäftlichem bezw. beruflichem Standpunkte aus als überflüssig, wenn nicht abträglich, erscheinen. Und doch sind es oft gerade solche Wertgebiete, in denen das geistige Leben einer Nation kulminiert.

Für eine Schulgattung ist die Neuregelung des Verhältnisses von Berufs- und Allgemeinbildung eben brennend, für die ländliche Fortbildungsschule. In Bayern ist die in landwirtschaftlichen Berufen tätige Jugend bisher in der sogenannten Feiertagsschule fortgebildet worden. Wie Rekrutenprüfungen ergeben haben, hat dieser auf ein Minimum von Stunden eingeschränkte und oft genug durch Unregelmäßigkeiten des Besuchs illusorische Unterricht mehr zu einer Verwirrung und zum Verfall der Volksschulkenntnisse beigetragen, als zu ihrer Vertiefung und Anwendung im Leben. Er stand eben mit der täglichen Berufsarbeit der ländlichen Jugend in keiner Beziehung, mußte nicht selten von Lehrern erteilt werden, denen so Kenntnis wie Interesse für die Landwirtschaft abging, und besaß begreiflicherweise neben der zur Existenzfristung nötigen Arbeit keinerlei Anziehungskraft. So ist seit längerer Zeit die Forderung laut geworden, diese Feiertagsschule in eine landwirtschaftliche Fortbildungsschule umzuwandeln, eine Forderung, die Georg Kerschensteiner von allen Seiten beleuchtet hat und mit Nachdruck betreibt. Wenn ihre Realisierung wirklich den erwarteten Nutzen haben soll, so wird alles auf die richtige Lösung der uns beschäftigenden Frage ankommen. Es gibt einige Erfahrungen, Präzedenzfälle, von denen wir in dieser Hinsicht lernen können, und auf sie aufmerksam zu machen ist meine letzte Absicht. Ich meine die ländliche Fortbildungsschule in Preußen und namentlich das Institut der dänischen Volkshochschule.

In Preußen haben hauptsächlich nationalistische und politische Gründe auf den Ausbau des ländlichen Fortbildungsschulwesens eingewirkt. Ich will nicht in Abrede stellen, daß auch die Zunahme der Kriminalität im Jugendalter der Gesellschaft eine energischere Fürsorge für die schulentlassene Jugend nahegelegt hat; auch nicht, daß hie und da die Verbesserung der Chancen des kleinen Landwirts, Handwerkers, ländlichen Lohnarbeiters durch Ausdehnung seiner Kenntnisse und Hebung seines Niveaus erstrebt wurde. Aber die statistischen Nachweise erlauben uns, eine energische Begünstigung des ländlichen Fortbildungsschulwesens erst von dem Zeitpunkt

an zu konstatieren, in welchem die sozialdemokratische Agitation und Organisation der Jugend eine Größe erlangt hat, die in manchen Kreisen als bedrohlich empfunden wurde. Von 1882—1897 stiegen die ländlichen Fortbildungsschulen in Preußen von 559 auf 969, die Zahl der Schüler von 9288 auf 14059; vom Jahre 1897 bis 1908 auf 3781 mit 55889 Schülern. Dabei ist noch zu bedenken, daß bis zum Jahre 1904 der Besuch derselben ein freiwilliger war und außer in den Provinzen Hessen-Nassau und Hannover noch heute ein freiwilliger ist. Die Schüler rekrutieren sich zur größeren Hälfte (55%) aus ländlichen Berufsarbeitern und sind fast ausnahmslos beruflich tätig; denn die landwirtschaftliche Fortbildungsschule ist bis jetzt ausschließlich Abendschule während des Winterhalbjahrs und mutet ihren Teilnehmern selten mehr als vier Wochenstunden zu. Im Ganzen werden drei solcher Winterhalbjahre als ausreichend erachtet, werden das sechzehnte bezw. achtzehnte Lebensjahr als Altersgrenzen der Schüler eingehalten. Der Unterricht erstrebt Befestigung und Anwendung der Volksschulkenntnisse, nicht Ergänzung und Erweiterung derselben, und stellt das Leben in der engeren Heimat, besonders den Beruf, in den Mittelpunkt. Der Unterrichtsbetrieb sieht von theoretischen Erörterungen möglichst ab, basiert auf eigener Anschauung, Beobachtung, Erfahrung der Schüler und behandelt die einzelnen Gegenstände nach dem Prinzip der Konzentration, d. h. nimmt aus den verschiedenen Wissenschaften das heraus, was jeweils zum Verständnis des gerade behandelten Gegenstandes erforderlich ist, ohne jedes dieser Kenntnisgebiete selbst im Zusammenhang zu entwickeln. Die erziehende Wirkung ist vorläufig noch die schwächste Seite dieser Unternehmungen. Das hängt nicht nur mit der Kürze der Schulzeit zusammen, die eine nachhaltige Beeinflussung des Charakters und Gefühlslebens kaum erlaubt, sondern mehr noch mit unserer relativ geringen Kenntnis der Psyche in diesen Lebensjahren. So eifrig und erfolgreich die Psychologie des Kindes, besonders des Schulkindes in Deutschland, Frankreich und Amerika betrieben wird, so vereinzelt und unsicher sind unsere Kenntnisse der späteren Jugendjahre; eine Psychologie des Jünglings ist noch ein Desiderat der Wissenschaft. Im allgemeinen suchen die Fortbildungsschulen durch körperliches Training auf die Willensentwicklung einzuwirken (Spiele, Turnen, Wanderungen), durch Leseabende und die Pflege des Gesangs Freude an ästhetischen Werten zu wecken, durch Begünstigung kameradschaftlicher Beziehungen, staatsbürgerliche Unterweisung und ethisch-religiöse Beeinflussung den sozialen Sinn zu stärken, und vor allem durch die Berufskunde die Berufsfreudigkeit, allgemein die Freude an der Arbeit zu heben. Diese Fortbildungsschulen — darauf kommt es an — haben einen zu wenig intensiven Betrieb, um als Fachschulen angesprochen werden zu können; sie dienen eher einer Vertiefung der allgemeinen Bildung des landarbeitenden Volkes, soweit eine solche von der Pflege der Heimatskunde und Berufskunde aus möglich ist. Das Interesse am Beruf wird ein unterstützender Faktor, um sonst der Gleichgültigkeit verfallende Massen noch an Bildungsstätten zu locken.

Im größten Stile ist das Problem einer allgemeinen Volksbildung bei dem beruflich ja sehr einheitlichen dänischen Volk gelöst. Die dänische Volkshochschule unterscheidet sich in allem von den uns bekannten Schultypen, durch die Art ihrer Entstehung, durch das Schülermaterial, die Auswahl des Lehrstoffes, die Lehrmethoden und durch den Zweck, dem sie ausschließlich dient. Sie erwuchs weder aus dem langsam fortschreitenden Bildungsbedürfnis des ganzen einfachen Volkes, noch war sie die Schöpfung volksfreundlicher Herrenkreise; sie wurde geschaffen von der Energie

eines einzigen Mannes, der mit ihr keineswegs heimlich gehegte sehnsüchtige Wünsche breiter Schichten erfüllte, sondern in bewußtem und kämpfendem Gegensatz diesen sein grandioses Geschenk als eine Möglichkeit und einen Weg zur Höherentwicklung aufoktroyierte. Die Gründung der Volkshochschule bedeutete eine gewalttätige Reform, eine innere Wandlung der Schichtung des Volkes, welche die bis dahin stumme Masse der landarbeitenden Kräfte beinahe auf die Höhe der geistigen Gewohnheitsarbeiter hob, und die Rede von „den Gebildeten" als einem eigenen Stand entrechtete. Entsprechend ihrem Namen nimmt sie ihre Schüler erst in einem Alter auf, in dem ein Abschluß der Entwicklung, eine gewisse geistige Reife, erreicht ist. Das zulässige Mindestalter beträgt 18, das Höchstalter 30 Jahre. Es liegt eine tiefe pädagogische Weisheit speziell darin, daß nicht gleich die ersten Jahre nach der Volksschulpflicht für die allgemeine Weiterbildung benutzt werden; denn diese allerersten Lehrlings- und Berufsjahre stellen an die körperliche und geistige Tragkraft des Menschen ohnehin die größten Anforderungen. Auch soll der junge Mensch sich erst ohne Ablenkung und Nebeninteressen in seinen Beruf völlig einleben. Aber ebenso weise ist es, daß nach dem 18. Lebensjahre auch den breiten Schichten des Volkes eine schulähnliche Bildungsgelegenheit geboten wird. Denn die Erfahrungen bei uns lehren, daß der Abbruch der Schulunterweisung vor dem Eintritt der geistigen Reife die Ursache eines rapiden Verfalles der Schulkenntnisse ist und die Erziehung ihrer Nachhaltigkeit beraubt. Die Erfahrungen am Material der Mittelschulen beweisen, daß eine Bildung um so länger nachwirkt, je länger sie gedauert hat, und insbesondere in je reiferem Alter sie an den Zögling herankam. Man braucht keine tiefgründige Psychologie, um in der Schullosigkeit der Reifejahre eine folgenschwere Unterlassung zu empfinden, während in Dänemark gerade die eigentliche Jugend des Volkes in der Volkshochschule zusammengefaßt wird. Elementarkenntnisse und einige Erfahrung im Beruf (in Dänemark ist es fast ausschließlich die Landwirtschaft) ist die gemeinsame Vorbildung. Und was die Hochschule erstrebt, ist keinerlei Fachunterricht, keinerlei Förderung im Beruf, keinerlei Hilfe für ein „sicheres Lebebrot", sondern allgemeine Persönlichkeitsbildung, gemeinsames Durchdenken der wichtigsten nationalen Fragen, Reife und Selbständigkeit des Urteils, Vorbereitung auf eine freie Führung des Lebens und Bewährung in seinen Konflikten. Von diesen Gesichtspunkten aus wird der Lehrstoff gewählt, wird der Weg des lebendigsten und freiesten Lehrens als einzige Methode benutzt: der mündliche Vortrag, der den Hörer in die inneren Auseinandersetzungen des Vortragenden blicken läßt und ihn zu ähnlicher Arbeit der Klärung der eigenen Gedanken und Bedürfnisse „erweckt". Alle Examina, Zeugnisse und Berechtigungen sind aus der Volkshochschule verbannt; wem es nicht um Bildung und Durchbildung um ihrer selbst willen zu tun ist, der bleibt ihr fern. Es ist das schönste Zeugnis nicht nur für die Schule, sondern auch für das dänische Volk, daß heute, nach fünfundzwanzigjähriger Wirksamkeit der Volkshochschule, der dänische Bauernstand auf einem von keinem andern Volke erreichten Bildungsniveau steht, ein mustergiltiges Genossenschaftswesen geschaffen hat und dem Staat eine Reihe hervorragender Politiker stellt.

Der Schöpfer der dänischen Volkshochschule war N. F. S. Grundtvig.[1]) Als Schriftsteller, religiöser Reformator, Politiker verfolgte er immer das eine Ziel: sein

[1]) Über diesen Mann wie über sein Werk bitte ich Genaueres nachzulesen bei A. H. Hollmann: „Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark." Berlin 1909.

in Apathie und seelische Schlafsucht verlorenes Volk mit neuem Leben zu erfüllen. In stetem Kampf gegen Zwang und Heuchelei, mit der Stumpfheit des Volkes wie mit dem Widerstand der höheren Kreise, bald Priester, bald amtlos, hat er seinen patriotischen Zielen nachgerungen, und es nach langen Jahren und vielen Mißerfolgen noch erlebt, daß die Verwirklichung seines großartigsten Projektes Dänemark umgestaltet hat. Die ersten Gedanken der Volkshochschule gehen auf den Kampf der nordischen Romantik gegen das humanistische Bildungsideal zurück und berühren sich, auch zeitlich, mit Bestrebungen, wie sie um die zwanziger und dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts auch in Deutschland von den Vertretern der aufblühenden Germanistik und den Schwärmern für die deutsche Kaiserzeit gepflegt wurden. Eine Schule für das Volk schwebte Grundtvig vor, aufgebaut auf eine Renaissance der nationalen Sage, eine sittliche Macht, nicht bloß eine Unterrichtsanstalt, eine Gegenwartsschule, in der die von den Gelehrten oft mißkannten Bedürfnisse des Lebens zu ihrem Rechte kommen sollten. Allein er selbst war, trotz anderen Wollens, doch zu sehr Literat und Theoretiker, und große Fortschritte machte sein Plan erst, als seit dem Jahre 1851 der kluge, volksnahe K. Kold mit sicherer Hand das Mögliche ergriff und in einer kleinen Schule, deren Haus er eigenhändig bauen half, die ersten Bauernstudenten versammelte. Was seitdem aus der dänischen Volkshochschule geworden ist, zeigen am besten einige statistische Angaben. Im Jahre 1905/06 bestanden in Dänemark 71 Volkshochschulen mit 383 Lehrern und 165 Lehrererinnen, und diese Anstalten wurden von 3493 Männern und 3196 Frauen besucht. Nur 6 % dieser Schüler stammten aus Städten, der gesamte Rest bestand aus Söhnen des Bauernstandes (51 %), kleiner Häusler (22 %) und des Handwerks. Die Kosten für Unterricht und Verpflegung während eines Winterhalbjahres betragen 162 Kronen.[1]) Die Gestalt der Schule ähnelt unseren Internaten; die Mehrzahl der Studenten wohnt bei dem Schulvorsteher. Lehrer und Schüler stehen in kameradschaftlichem Verhältnis und vereinigen sich nicht nur bei den Mahlzeiten, sondern auch abends zu freiem Gedankenaustausch und gemeinsamen Spielen. Man kann sich ohne große Phantasie ausmalen, wie junge Leute, während zweier Wintersemester aus ihrem üblichen Dasein herausgehoben und durch freien Entschluß zu Studien zusammengekommen, die nachhaltigsten Anregungen erfahren, sich zu grundsatzmäßiger Lebensführung und geschlossenen Charakteren entwickeln können, die sie in einem rastlosen Berufsleben, einfach aus Mangel an Zeit zum Nachdenken, nicht werden würden.

Selbstverständlich ist für ein solches Schülermaterial der Lehrgang keiner uns bekannten Schule verwendbar. Was die Hochschule bietet, ist anfänglich Kinderkost im besten Sinne des Wortes, dann Mannesweisheit. Jedes systematische Leitfadenlernen ist verpönt; der Hauptakzent liegt eben keineswegs auf dem Lernen, Wissen, Können, sondern auf der Charaktererziehung, Gesinnungsklärung, auf einer großzügigen Orientierung über die Kernfragen des menschlichen Lebens. Die Volkshochschule kultiviert eigentlich nur einen Unterrichtszweig: eine Heimatskunde im ausgedehntesten Sinne des Wortes. Sie umfaßt vor allem die Vaterlandsgeschichte, welche die nationale Vergangenheit mit der Gegenwart verbinden lehrt, das Gefühl der Verantwortlichkeit für das Vaterland weckt und so zu einem Patriotismus erzieht, der tiefer und tatkräftiger ist, als die halbästhetische Freude an rührenden Episoden und

[1]) Für Kost, Logis und Unterricht. Ein großer Teil der Schüler bezieht staatliche Stipendien, namentlich Dienstboten und Lehrlinge.

großen Männern. Mit ihr wird Studium und Kultur der Muttersprache, Kenntnis und Pflege der nationalen Literatur eng verknüpft. Aus den Fachwissenschaften wird so viel herbeigeholt, als nötig ist, um die geographischen, ökonomischen, staatsrechtlichen Verhältnisse des Vaterlandes ins rechte Licht zu setzen. Die geschichtliche Unterweisung beginnt mit einer ausgedehnten Einführung in die nordische Sagenwelt, die Grundtvig teilweise selbst erst dem neuzeitlichen Verständnis mundgerecht gemacht hat, und geht dann nicht zu umfassenden Daten- und Detailangaben, sondern zu prägnanten Entwicklungsbildern weiter, die sich um große Persönlichkeiten oder Kulturwerte gruppieren, und sorgfältig die Parallelen und Bezüge zur Gegenwart betonen. Die Weltgeschichte wird nur in großen Zügen behandelt als der Hintergrund und allgemeine Zusammenhang, in dem die Schicksale des Heimatlandes erst ihre volle Erklärung finden. Das Nebeneinander der Völker und Kulturen, die Gesetzmäßigkeit im Auf- und Niedersteigen der Staaten, das Geschichtsphilosophische steht dabei im Vordergrund. Große Epochen, wie z. B. die französische Revolution, bilden oft auch den Gegenstand der abendlichen Lektüre und Unterhaltungen.

Die Pflege der Muttersprache beginnt mit der Lektüre einfacher, volkstümlicher Erzeugnisse, der Erzählungen von Björnson, Grundtvig usw., geht dann zu der Kunstliteratur, besonders zur Interpretation der Dramen, fort und nimmt dabei das Wichtigste aus Etymologie, Sprach- und Literaturgeschichte mit. Hand in Hand mit der Pflege der Literatur geht der Gesang von Volksliedern und Balladen, der bezeichnenderweise nie als Kunstgesang geübt wird, sondern immer einstimmig bleibt, damit sich die Singenden ohne ängstliche Rücksicht auf die musikalische Ausführung ganz in Inhalt und Stimmung des poetischen Textes versenken können.

In der Geographie fehlt aller Drill, aller Memorierstoff, Einwohnerzahlen, Höhenziffern usf.; der Unterricht fußt ganz auf der Methode, die A. v. Humboldt in seinen populären Vorlesungen an der Universität Berlin befolgt hat. Er malt ein farbiges Bild von jeder Landschaft, erzählt vom Zusammenhang zwischen Bodenstruktur und Vegetation, von den Wachstumsbedingungen der menschlichen Produktion. So erlangt der Hörer ein konkretes Verständnis, die Fähigkeit, selbst geographisch zu beobachten und zu schließen.

Am originellsten ist die Methode des Mathematikunterrichts. Ihr Schöpfer, La Cour[1]), sieht von einem systematischen Aufbau ab, der von Axiomen und elementaren Lehrsätzen ausgeht und lückenlos zu immer schwereren, komplizierteren Theoremen fortschreitet, und läßt die Mathematik in ihrem historischen Entwicklungsgang vor dem Geist seiner naiven Schüler nochmals werden. Genau ebenso wird es mit der Unterweisung in Physik und Chemie gehalten. Diese Art der Darbietung kann sicher sein, immer das lebhafteste Interesse der Schüler zu erregen, sie in das Problemdenken einzuführen und sie davor zu bewahren, zeitlich bedingte Theorien für ewige Wahrheiten zu halten. Sicherlich wird ein junger Mann (namentlich Landwirt) den Problemen der Geometrie mit größerem Verständnis gegenübertreten, wenn er sie — bei den Ägyptern — aus den praktischen Aufgaben der Landvermessung, Grenzregulierung, Wegplanierung erwachsen und ihre entscheidenden Wendungen zugleich für das praktische Leben fruchtbar werden sieht.

[1]) Die historische Methode im Physikunterricht ist auch in Deutschland nicht unbekannt, doch wohl erst nach La Cour's Vorgang eingeführt.

Dieser mannigfaltige Unterrichtsstoff macht aber ebensowenig die innerste Bedeutung der Volkshochschule aus, wie die Befestigung der Lese- und Schreibfertigkeit, der Orthographie, des Rechnens. Die Einübung von Schulkenntnissen ist sogar der allerunwesentlichste Teil; und Kenntnisse sind etwas anderes als Aufklärung. So gipfelt alle Belehrung im einzelnen in volkstümlich-philosophischer Erörterung der allgemeinen Lebensverhältnisse und Gegenwartsfragen[1]), über die Geistesströmungen in der Gegenwart und die Aufgaben des Menschen und Staatsbürgers, über die großen Institutionen Staat, Kirche, Schule, die Prinzipien derselben. Über alle diese Dinge spricht der Volkshochschullehrer zu seinen Hörern nicht wie ein Gelehrter, ein Mann der Wissenschaft, sondern wie ein gebildeter Bürger, der selbst von allen diesen Fragen mitbewegt, von all diesen Verbänden mitumfaßt ist, und der möchte, daß die ihm lauschende Jugend das Rüstzeug erhalte, selbst einmal in den öffentlichen Angelegenheiten sich tätig zurechtzufinden. Die Gedankenentwicklung namentlich im Anschluß an die Dichtung ist die Form, in der in der Volkshochschule philosophiert wird.

Freilich wird ein solcher Unterricht den reichen Erfolg, den er in Dänemark hat, nur erzielen, wenn alle Teilnehmer den eifrigen Ernst und die innerliche Gründlichkeit mitbringen, wie sie nordische Menschen charakterisiert, und wenn die Lehrer, gleichweit entfernt von bloß gelehrter Pedanterie und gefühlvoller Predigersalbung, jeden Einzelnen zu packen, zu „erwecken" verstehen. Die Fähigkeit, auch als Persönlichkeit unmittelbar zu wirken, eine Redekunst, die aus der warmen Hingabe an den Stoff, die Schüler und das große Ziel der Schule fließt, sind für die Wirkung des dänischen Volkshochschullehrers ausschlaggebend — begreiflich, daß die Universitätsprofessoren darum nicht immer die besten, erfolgreichsten und beliebtesten Volkshochschullehrer sind, sondern daß neben ihnen ehemalige Angehörige praktischer Berufe, Volksschullehrer wirken, und daß die Hochschule, teilweise wenigstens, ihr Lehrpersonal sich selbst heranzieht. Mehr als durch Übermittlung von Kenntnissen wirkt der Lehrer durch sein Vorbild, besonders auf die reifere Jugend; und mehr als das Wissen und Können im einzelnen nützt einem Volk allgemeines verstehendes Verhältnis für das geistige Leben, wie es sich auf den verschiedenen Gebieten äußert, Verantwortlichkeit für Erhaltung und Ausbau der Kultur.

Der Wandel, den die Volkshochschule in Dänemark geschaffen hat, ist ein gründlicher. Es gibt kaum ein größeres Dorf ohne Versammlungshalle zur Abhaltung von wissenschaftlichen Vorträgen und politischen oder wirtschaftlichen Volksversammlungen, ohne eine Gymnastikhalle, in der die jungen Leute sich täglich zu turnerischen Übungen, oft auch zu Geselligkeit und Festen vereinigen. Jeder dritte Mensch ist wenigstens ein paar Monate auf der Hochschule gewesen, nur zu seiner Ausbildung, von jeder anderen Sorge und Arbeit frei, in nützlicher Muße, unter sicherer Führung, in steter Fühlung mit einer größeren Schar gleichstrebender Mitbürger, mit denen er auch später, im Leben, im Beruf, in der Politik, in der Gemeinde sich wieder zur Erledigung gemeinsamer Aufgaben zusammenfinden wird. Die Nachwirkung dieser Jahre erlischt niemals und vielen hinterbleibt ein lebhaftes Bedürfnis, in jedem Jahr wenigstens ein paar Tage wieder in die Atmosphäre dieser Schule zu tauchen. Es werden deshalb Vortragswochen veranstaltet und von den Bauern ebenso zahlreich

[1]) Man stelle sich einmal vor, daß vor Bauernknechten, Sachsengängern, Hilfsarbeitern in Deutschland die Probleme des Monismus, der Entwicklungsphilosophie, der Ethik und Ästhetik usw. erörtert werden sollten!

und begeistert besucht, wie anderweitig eine Kirmes oder ein Jahrmarkt; berühmt sind namentlich die Herbstversammlungen in Askov, der größten Volkshochschule. Die nationale und religiöse Förderung des Volkes ist ein zahlenmäßig nicht faßbares Imponderabile, aber auch der wirtschaftliche Aufschwung wird von urteilsfähigen Menschen auf die Wirksamkeit gerade der allgemein bildenden Hochschulen zurückgeführt, nicht auf die Tätigkeit der eigentlichen landwirtschaftlichen Fachschulen, deren Schülerzahl kaum ein Zehntel jener der Hochschulen beträgt. Es ist begreiflich, wenn die Landesregierung, welche dem Unternehmen ursprünglich feindlich, später gleichgültig gegenübergestanden hat, aus Respekt vor den Segnungen, die von ihm ausgingen und ausgehen, heute es fördert durch Zuschüsse an die Schulen von jährlich insgesamt etwa 140000 Kronen, und namentlich durch Schülerunterstützungen — 1905/06 in der respektablen Höhe von 194000 Kronen.

Ich glaubte, Organisation, Ziel und Erfolg der dänischen Volkshochschule ausführlicher schildern zu müssen, um an diesem Beispiel zu zeigen, wie das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung auch gelöst werden kann, denn — das sei ausdrücklich nochmals hinzugefügt — es gibt in Dänemark auch Fachschulen für die landwirtschaftlichen Berufe. In Süddeutschland geht die Organisation des Schulwesens darauf aus, den aus der Volksschule entlassenen jungen Menschen von den Seiten, für die er sich aus egoistischen Gründen interessiert, zu packen, zur beruflichen Tüchtigkeit zu erziehen, und alles, was an allgemeinen Kenntnissen und Grundsätzen zur Lebensführung nötig ist, im Zusammenhang mit der beruflichen Durchbildung, auf der Basis der Fachbildung zu entwickeln, mitzugeben. In Dänemark hat sich herausgestellt, daß gerade eine allgemeine Bildung der Jugend der großen Schichten — freilich eine Bildung sui generis und an Menschen, die durchschnittlich zur geistigen Reife gelangt sind — segensreich auf Berufsauffassung und Berufsleben zurückwirkt. Vielleicht ist dieses Resultat weniger verwunderlich, als es zunächst scheint, und sicherlich enthält es mehr Lehren, als man bisher für die Weiterentwicklung des Volksbildungswesens daraus gezogen hat. Die Berufstüchtigkeit erwirbt der Lehrling in der Werkstatt gründlicher als bei einer Teilung des Interesses zwischen Werkstatt und Schulbank; die zunehmende Handwerkserfahrung ist doch auch ein Bildungsmittel, und wenn ja die Schulkenntnisse nicht ausreichen, lückenhaft geworden sind, so habe ich oft genug beobachtet, daß ein 18- oder 20jähriger Mensch, dem plötzlich der Wert derselben aufgegangen ist, sie in energischem Selbststudium in kurzer Zeit auffrischt, ergänzt, ja selbst die Kluft zwischen den Elementarschulkenntnissen und der durchschnittlichen Realschulbildung ausfüllt, ausgleicht. Es ist für die Volksbildung überhaupt die Kenntnismenge — sie sei nun eine solche des beruflichen oder des allgemeinen Wissens — erst ein sekundäres Ziel. Die Gefahr unserer Volksbildung sind die „nützlichen Kenntnisse“. Die erwachsene Jugend, die schon einen Beruf gewählt hat, aber noch ohne festen Standpunkt dem Leben gegenüber, ohne konsolidierten Charakter ist, erziehend zu beeinflussen durch allgemeine Gedanken, ihr Zeit, Stille und Ruhe des Gemütes zu geben zur Sammlung, Überlegung, Parteinahme, und von dieser Bildung nicht die Hälfte eines Volkes, die Frauen, auszuschließen, das ist ein Prinzip so einleuchtend, daß man sich über die Schwierigkeiten und Widerstände, die es findet, wundern muß. Die Befürchtung, daß eine höhere Allgemeinbildung die Bauern, Handwerker und Arbeiter ihrer „gröberen“ Berufstätigkeit entziehe, sie unzufrieden, streberisch mache, hat nur dort Sinn, wo es ein stehendes Vorurteil ist, daß Werktätigkeit, ohne gerade zu

schänden, doch von untergeordneter Bedeutung ist und daß höhere Bildung ohne weiteres zu höheren Berufen nicht nur befähige, sondern auch berechtige, ja nötige. Das ist jedoch ein Standpunkt, der im Interesse einer gesunden Entwicklung überwunden werden muß; eine Volkskultur gedeiht erst, wenn eine Volksbildung die Grundlagen dafür bereitet, wenn allen Bürgern, gleichgiltig welch Standes und Berufes sie sind, wo sie im Erwerbsleben der Nation ihre Stelle haben, die Möglichkeit gegeben, das Interesse eingeflößt wird, am Kulturleben der Nation nach Kräften teilzunehmen. Wird es versäumt, in der Zeit der reinsten Entfaltung des Menschen in der begeisterungsfähigen Jugend, den Einzelnen, wenn auch nur für kurze Zeit, aus dem Werktag der Brotarbeit, der Berufsfrohn, des utilitaristischen Strebens herauszureißen, und ihn, unter Leitung einer vorbildlichen Persönlichkeit, mit der Orientierung seines inneren Lebens sich beschäftigen zu lassen, so nützen auch die besten Kenntnisse nichts, so verfällt — nach einem schönen Anlauf zu Erhebung — die Mehrzahl der Unkultur, Kritiklosigkeit, dem Materialismus des Lebens, und von Kultur eines Volkes kann nicht mehr geredet werden, sondern nur von derjenigen einzelner Kreise im Volk. — — In den vorstehenden Ausführungen kam es darauf an, das prinzipielle Verhältnis zwischen der beruflichen Fachbildung und der allgemeinen menschlichen Durchbildung und Erziehung im Hinblick auf praktische Aufgaben der Schulreform zu beleuchten. Nahezu jeder Stand hat heute seine Bildungsfrage, die nicht zuletzt in der Unsicherheit und Ratlosigkeit über Zusammenhang und Rangverhältnis dieser beiden letzten, umfassenden Erziehungsziele gründet. Es wird hin und her debattiert, welche Vorbildung für den künftigen Lehrer, Geistlichen, Arzt, Techniker die beste ist, d. h. welche, ohne Zeit- und Kraftvergeudung zu sein für die spätere Berufslehre, doch in erster Linie der Bildung des Menschen im Fachmann dient; auch die Methodik des Unterrichtsverfahrens tendiert nach einer Umgestaltung in der Richtung auf das schaffende Lernen, die produktive Arbeit, die Hereinnahme des Berufs, der Berufsinteressen in die Schulstube. Man greift auf diejenigen Theoretiker der Pädagogik zurück, welche die wirtschaftliche Arbeit zum Mittelpunkt der Volkserziehung machen wollten. Und doch ist es noch eine Fragwürdigkeit, ob die Berufsbildung, auch wenn sie fähig wäre, eine allgemeine, menschliche Bildung aus sich zu erzeugen, nicht Gefahr läuft, selbst eng und beschränkt zu geraten. Es ist nicht zu leugnen, daß wir Berufstüchtigkeit, Freude an der Qualitätsarbeit in der Erziehung erstreben müssen, ebenso gewiß wie staatsbürgerliche Tüchtigkeit, aber es will mir scheinen, daß diese beiden „Tugenden“ die naturgemäße Folge edlen, begabten Menschentums sind, nicht umgekehrt dieses eine psychologische Konsequenz beruflicher und staatsbürgerlicher Leistungsfähigkeit. So scheint sich die Notwendigkeit zu ergeben, Berufsbildung und staatsbürgerliche Erziehung unterzuordnen oder wenigstens einzuordnen in den allgemeinen Gang und Plan der Menschenbildung.

Eine letztgültige Klärung des hier schwebenden Problems ist freilich weder durch unterrichtstheoretische noch durch werttheoretische Überlegungen allein erreichbar, sondern nur in Verbindung mit psychologischen Analysen und unter wacher Kritik der traditionell mit Vieldeutigkeiten belasteten Schlagworte. Eine allgemeine Bildung, die nach alter Auffassung, Einblick, Überblick und Urteil auf allen Gebieten des menschlichen Erkennens und menschlichen Tuns wäre, enzyklopädische Universalität besäße, ist heute weder möglich noch ein wünschenswertes Ziel; eine menschliche Bildung, die Schulung und Witzigung der Geisteskräfte an einem an sich gleichgültigen Material erstrebt, ist mit Recht in Mißkredit gekommen; gerade die Jugend

bedarf des würdigen, tiefen, geistigen Inhalts. Aber mit der Beseitigung dieser Rückständigkeiten ist das Problem der Menschenbildung doch nicht überwunden oder gelöst, sondern erst in seiner großen Gestalt sichtbar geworden; nach diesen Mißverständnissen soll das Verständnis beginnen.

Es wird eine Aufgabe für sich sein, die psychogenetischen Grundsätze aufzuweisen, die für alle Bemühungen, zwischen der beruflichen Fachbildung und der Menschenerziehung Einklang und Ausgleich zu erzielen, wegeweisend sind. Man darf weder Wertordnungen noch logische Gliederung auf die seelische Entwicklung übertragen. Die Reifung der geistigen Fähigkeiten geht einen anderen Weg als den der logischen Induktion vom einzelnen zum allgemeinen; man darf auch nicht glauben, daß eine allgemeine Fähigkeit speziellere Anwendungsmöglichkeiten ohne weiteres in sich schließt, so wie in logischem Betracht allerdings aus dem Generellen das Spezielle folgt. Ich fürchte, unsere Überlegungen über die Hierarchie der Erziehungsziele kranken noch erheblich an der langjährigen Logisierung der seelischen Verläufe und bedürfen zu ihrer Neubegründung eines Unterbaus aus den Tatsachen der reinen Entwicklungspsychologie. Was in ihr bereits erreichtes Resultat, was noch offenes Problem ist, bleibe einer späteren Erörterung vorbehalten.

Der erste Kongreß für experimentelle Pädagogik in Rußland.

Von Tigran Markarianz.

Nachdem in den Jahren 1906 und 1908 je ein russischer Kongreß für pädagogische Psychologie mit bemerkenswerten Nachwirkungen veranstaltet worden war, fand in der Zeit vom 7. bis 13. Januar d. J. (25. bis 31. Dez. 1910 a. St.) in Petersburg ein erster Kongreß für experimentelle Pädagogik statt. Er bewies, wie stark sich in kurzer Zeit auf russischem Boden das Interesse für die exakte pädagogische Forschung entwickelt hat. Zu danken ist diese Entwicklung vor allem der unermüdlichen Tätigkeit einiger hervorragender Forscher auf diesem Gebiete, und sie wurde gefördert dadurch, daß in den letzten Jahren die experimentelle Behandlung der Psychologie ein Bürgerrecht an den russischen Universitäten gefunden hatte, wie z. B. in Charkoff durch Prof. Leichfeld und in Moskau durch Prof. Tschelpanoff. Daß auch weiterhin die theoretische wissenschaftliche Forschung mit der praktischen Pädagogik Fühlung nehmen will, bezeugt erfreulicherweise die Tatsache, daß auf dem Kongresse auch die Vertreter der verschiedensten philosophischen Teildisziplinen erschienen waren. Nicht minder finden die modernen pädagogischen Bestrebungen das Interesse der Regierung, die in dankenswerter Weise für den Kongreß eine Summe von 1000 Rubeln bewilligt hatte.

Der Kongreß war von der Gesellschaft für experimentelle Psychologie in Moskau und der Gesellschaft für experimentelle Pädagogik in Petersburg veranstaltet worden. Die Teilnehmerzahl betrug ca. 850, darunter fanden sich etwa 300 delegierte praktische Pädagogen. Von Bulgarien, das der modernen Pädagogik große Beachtung zuwendet, waren Boschkoff, Prof. Nojkow und Dr. Zonew erschienen.

Aus Deutschland hatte man Prof. Sommer-Gießen eingeladen und ihn gewonnen, während der Versammlungstage Vorlesungen über die Beziehungen zwischen Psychiatrie und Pädagogik zu halten. Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig hatte den Berichterstatter abgeordnet. Den Vorsitz führte Professor Ignatieff-Moskau. Der Kongreß dauerte sechs Tage, und zwar verhandelte man mit Unterbrechung durch kleine Pausen von 11—7 Uhr. Von 8—10 Uhr abends lagen dann die Vorlesungen von Prof. Sommer.

Die Vorträge wurden in Plenarsitzungen gehalten und waren so verteilt, daß sie sich jeden Tag mit einem bestimmten Thema befaßten, wodurch es möglich war, am Schluß jeden Tages eine Gesamtdiskussion über alle im Verlauf der Sitzung gehaltenen Vorträge abzuhalten. Von 35 angekündigten Vorträgen wurden wegen Kürze der Zeit nur 27 gehalten. Trotz der 8—10stündigen täglichen Arbeit durch 6 Tage hindurch hat das Interesse für die Vorträge vom Anfang bis zum letzten Tag unvermindert angehalten.

Wir stellen im folgenden kurz den Inhalt der sechs Vortragsgruppen dar.

Am ersten Versammlungstage wurden drei Vorträge über die „Charakterologie" gehalten: Prof. Rossolimo (Psychiater) sprach „Über das psychische Profil zurückgebliebener Kinder"; Fräulein Schubert behandelte als Thema „Ein Versuch der Anwendung der Systeme von Binet zu Untersuchungen der Tätigkeiten anormaler Kinder"; Dr. Postowskiy endlich redete „Über Änderungen in der Methode von Sante de Sanctis".

Prof. Rossolimo stellte in seinem Vortrag die von ihm ausgebildete psycho-diagnostische Methode dar, die er in den letzten zwei Jahren immer mehr verbessert hat und in praktischen Fällen anwendet. Er versucht, die einfachen und komplizierten psychischen Prozesse graphisch und quantitativ so darzustellen, daß sich ein anschauliches Gesamtbild, ein „Profil" der untersuchten Personen ergibt. Seine Aufnahmen des Tatbestandes erstrecken sich dabei auf 1. die Aufmerksamkeit, 2. den Willen, 3. die Wahrnehmung, 4. das Behalten, 5. die Assoziationsprozesse. Die Prüfung besteht darin, daß man der Versuchsperson für jeden der genannten psychischen Prozesse 10 Aufgaben stellt, welche so gewählt sind, daß sie von der Versuchsperson keine besonderen Kenntnisse fordern. Eine solche Durchprüfung dauert etwa $4^1/_2$ Stunden. Je nach der Zahl der richtigen und falschen Antworten notiert man auf den Tabellen eine entsprechende Höhe (so z. B. 6 oder 8) usw. Verbindet man dann diese Punkte miteinander, so ergibt sich eine Kurve, die anschaulich das psychische „Profil" im Sinne Rossolimos darstellt.

Der Vortragende stellte ausführlich dar, wie seine Methode insbesondere Anwendungen für die Erkennung der psychischen Anomalien gestattet. Unsere Meinung ist die, daß das Verfahren Rossolimos wohl von diagnostischem Werte für den Psychiater sein kann, keinesfalls aber in der gegenwärtigen Ausbildung für die Zwecke der Pädagogik verwendbar ist.

Frl. Schubert hat nach der Methode von Binet 227 russische Kinder im Alter von 3—19 Jahren untersucht. Die Resultate haben gezeigt, daß nur 27 % der Kinder die von Binet für das betreffende Alter angegebenen positiven Resultate gaben. Die Tatsache, daß die russischen Kinder größtenteils 1—2 Jahre später das erreichen, als ihre französischen Altersgenossen, erklärt Frl. Schubert dadurch, daß in Rußland die schulmäßige Ausbildung viel später einsetzt.

Dr. Postowskiy zeigte einige Änderungen, die er bei der bekannten Prüfungsmethode von Sante de Sanctis angewendet hat. Er gibt im allgemeinen dieser verbesserten Methode von Sante de Sanctis den Vorzug vor der Methode von Binet, da hier die Fragen allmählich in den Schwierigkeiten steigen und gleichzeitig erlauben, ganz verschiedenartige psychische Prozesse zu untersuchen.

In dieser Gruppe der Vorträge können wir auch auf zwei ähnliche Darbietungen hinweisen: Dr. Kaschtschenko sprach über die Frage „Ob es notwendig sei, die begabten Kinder aus der allgemeinen Masse der Schüler zu isolieren?" und Dr. Morosoff beschäftigte sich mit dem Gegenstande der „Hilfsschule". Beide Vortragende brachten als Beispiel die Erfahrungen der deutschen Schule, insbesondere wurde ausführlich das Mannheimer System besprochen.

Bei der Diskussion über die genannten Themen vertraten einige Opponenten den rein praktischen Standpunkt und fanden daher die empfohlenen Methoden für die Intelligenzprüfung zu kompliziert; andere Redner dagegen faßten das Problem theoretisch an und bemängelten die ungenügende wissenschaftliche Begründung. Diese zwei Lager der Praktiker und Theoretiker waren im Verlauf des ganzen Kongresses deutlich zu unterscheiden.

Die zweite Gruppe von Vorträgen bildeten die Vorträge über die allgemeine Hygiene und über die besondere Hygiene der Arbeit.

Dr. Wlodimirskiys trat für die feste Eingliederung der Schulärzte in das Lehrerkollegium ein, mit dem Hinweis, daß Lehrer und Arzt sich gegenseitig ergänzen: wie dem Pädagogen die medizinischen Kenntnisse fehlen, so ist der Schularzt in den rein pädagogischen Dingen meist unerfahren. Es schloß sich das Referat von Dr. Schtschegloff an, der über „Die erhöhte Ermüdung der Kinder als ein Symptom gesellschaftlicher Degeneration" sprach.

Vielfache Versuche und Beobachtungen, so führte er aus, haben ihn zur Überzeugung gebracht, daß die Abnahme der Energie und die rasche Ermüdbarkeit mehr eine allgemeine Grundlage hat. Er betont die Wichtigkeit der Hygiene der Arbeit und erbittet ein besonderes Interesse für diese Frage auf dem nächsten Kongreß. Der Vortragende demonstrierte sodann bei der Behandlung seines zweiten Themas: „Die Untersuchungen der Muskelkraft und Muskelermüdung in der Schule" seinen Federergograph, der gestattet, mit beiden Händen stehend zu arbeiten. — Es folgte der Vortrag des Berichterstatters. Das Thema lautete: „Die Leistungsfähigkeit der Erwachsenen und Kinder in verschiedener Zeit des Tages." Seine zahlreichen individuellen Versuche mit dem Dynamometer und Ergographen haben gezeigt, daß die Leistungsfähigkeit des Erwachsenen in den verschiedenen Tageszeiten viel größeren Schwankungen unterworfen ist als bei Kindern. Daraus wäre dann die Forderung zu erheben, in der Schulhygiene auch die Energieverhältnisse des Lehrers zu berücksichtigen. Die beste körperliche Leistung bei Kindern lag nach den Versuchen zwischen 10—12 Uhr, dann von 3—4, die geringste von 8—10 und von 2—3.

Interessante parallele Versuche hat Dr. Ribakoff mit den Studenten und Studentinnen aller Fakultäten, zusammen an ca. 1000 Personen, durchgeführt. Er hat die Rechenmethode angewendet, und zwar benutzte er die Addition von je 5 einstelligen Zahlen. Die Leistungsfähigkeit fand er bei Studenten größer als bei Studentinnen, nämlich das Verhältnis war etwa wie 7 : 6; dagegen wiesen die Studenten größere Schwankungen der Leistungen als die Studentinnen auf.

Bei der Diskussion über diese Ergebnisse hat Dr. Schtschegloff auf die methodische Seite aufmerksam gemacht und hervorgehoben, wie bei der Addition der fünf Zahlen im Resultate einige Fehler als einer zusammengefaßt werden könnten, wie ferner die Aufgaben in der Schwierigkeit zu verschieden seien, wie es notwendig wäre, auch die Schreibgeschwindigkeit zu messen und wie endlich der Verlauf der Versuchsarbeit in Abschnitten von je 5 Minuten gegliedert werden müsse.

Prof. Netschajeff bemerkt, daß die Resultate über die geringeren Aufmerksamkeitsschwankungen der Studentinnen ganz entgegengesetzt den bisherigen Befunden seien. Vielleicht erklärt sich der Befund Ribakoffs dadurch, daß die Frauen die Rechenarbeit mehr mechanischer und einseitig durchgeführt haben, während die Männer bei der Addition mehr kombinierten und Vorteile benutzen, wodurch dann manche Aufgaben schneller als die anderen lösbar waren (vergl.: $8+8+8+7+9=5 \cdot 8$).

Die dritte Gruppe von Vorträgen befaßte sich mit dem sogenannten „Natur-Experiment". Über die methodische Seite sprach zunächst Prof. Lasursky, worauf sich zwei Vorträge anschlossen, die der Demonstration dieser Methode dienten, nämlich Prof. Netschajeff: „Die Beobachtungen über das Lesen der Kinder, als eine Art Natur-Experimentes", und von Dr. Wladimirskiy: „Einfachste Methoden der experimentellen Untersuchungen".

Im Vergleich mit den zwei psychologischen Hauptmethoden der Beobachtung und des Experimentes nimmt das Natur-Experiment den mittleren Platz ein und füllt eine Lücke aus. Sein Hauptunterschied von der bloßen Beobachtung besteht in einer gewissen Planmäßigkeit des beobachtenden Forschers; vom Experiment unterscheidet es sich dadurch, daß das Kind nicht in „künstlichen", sondern in natürlichen, gewöhnlichen Lagen untersucht wird.

Z. B. geben die Kinder beim Spielen im Freien ganz vorzügliche Gelegenheit zu planmäßiger Beobachtung, wobei ihre Betätigung ohne ihr Wissen vom Forscher beeinflußt werden kann. Der Vorzug der Methode liegt darin, daß es möglich ist, die höheren Bewußtseinserscheinungen in ihrem Zusammenhange zu studieren und das Kind als Ganzes zu betrachten. Der Vortragende arbeitet schon seit langem in dieser Richtung; die Methodik und die Resultate seiner Untersuchungen sind in seinen Büchern ausführlich auseinandergesetzt.[1])

Im Anschluß demonstrierte Dr. Wladimirsky seine eigenartigen Apparate für seine kinderpsychologischen Untersuchungen. Sie sind so gestaltet, daß sie den Kindern den Eindruck eines Spielzeugs erwecken. Prof. Netschajeff berichtete von Versuchen, bei denen er den Kindern vier kurze Erzählungen zum Lesen gab: eine 1. beschreibende, 2. epische, 3. wissenschaftliche und 4. lyrische Darstellung. Jedes Stück umfaßte 22 Sätze. Er forderte sodann: 1. einen Aufsatz über den Gegenstand zu schreiben, 2. beliebige Frage über den Text zu stellen, 3. ein Urteil über das Gefallen und die Begründung dazu anzugeben. Das erhaltene Material von vier Kindern ist vielfach analysiert: Ob das Kind wörtlich oder nach eigenen Gedanken schrieb? Was und wie hat das Kind behalten? Was hat das Kind weggelassen? usw. Parallel mit diesen Versuchen sind die Kinder im Laboratorium experimentell genau untersucht worden. Von vier untersuchten Kindern zeigte das erste die Neigung zur wissenschaftlichen, das zweite zur phantastisch-lyrischen, das dritte zur episch-re-

[1]) Lasursky, Umriß der Charakterologie. 2. Auflage. 1910. [Otschern nauky o charakterach] Schüler-Charakteristiken 1908 [Schkolnja charakteristiki].

alistischen Erfassung; bei dem vierten hatte keine Art einen besonderen Vorzug. Das erste schrieb objektiv und präzis. Bei den Experimenten zeigte es gutes Gedächtnis, schnelles Urteil, große Fassungsgabe. Das zweite verfaßte die Aufsätze mit eigenen Gedanken; bei den Experimenten zeigte es einen Reichtum an Assoziationen, eine Originalität, aber kleinen Umfang der Aufmerksamkeit. Das dritte Kind hatte ganz wörtlich das Gelesene geschrieben, die Experimente erwiesen in Übereinstimmung damit ein langdauerndes Behalten und ein schwaches und langsames Urteilen. Das vierte Kind endlich war sehr suggestibel und zeigte eine große Fähigkeit zum Behalten einzelner Wörter. Im Ganzen fand Prof. Netschajeff eine Bestätigung der Resultate des Natur-Experimentes mit der Untersuchung im Laboratorium.

Die vierte Gruppe von Vorträgen erstreckte sich auf praktisch-didaktische Fragen. Es boten Referate: Dr. Zonew aus Bulgarien „Über experimentelle Untersuchungen des Zeichenunterrichtes im Zusammenhang mit dem Formen"; Dr. Orschonsky „Über die pädagogische Bedeutung der Ausbildung der linken Hand". Satschinjaeff „Über die psychologische Grundlage des Unterrichtes in der schriftlichen Darstellung der Gedanken".

Dr. Zonew teilte mit, daß das Formen in Bulgarien in den Volksschulen ganz verbreitet sei. Bei der Diskussion äußerte man allgemein, wie das Formen bei Kindern sehr großes Interesse erwecke; aber leider fehle es an Pädagogen, die für diesen Unterricht gut vorgebildet seien. Prof. Lasursky findet im Zeichnen und Formen ein wichtiges Material für Natur-Experimente.

Dr. Orschansky stellte in seinem Vortrage vor allem die praktischen Vorteile dar, die die gleichmäßige Ausbildung beider Hände bietet. Die Kinder können nach seinen Mitteilungen bald ebenso gut mit der linken Hand zeichnen wie mit der rechten.

Satschinjaeffs Ausführungen gipfelten in einigen Forderungen für den Aufsatzunterricht: 1. Die ersten Aufsätze müssen aus der allmählichen Entwicklung der kindlichen Sprache herauswachsen. 2. Bei jedem Aufsatz ist ein Zusammenhang zwischen den Urteilen erforderlich. 3. Der Aufsatz soll sich nicht nur auf der Grundlage der Vorstellung erheben, sondern vielmehr aus den Gefühlserlebnissen herausquellen. 4. Den Inhalt der Aufsätze muß das Kind mehr aus unmittelbarem Leben, als aus dem Schulunterrichte greifen. — Die auf Grund dieser Gedanken geschriebenen Lehrbücher von Satschinjaeff sind in letzter Zeit sehr verbreitet.

Es ist zu bemerken, daß diese didaktischen Fragen am meisten eine ausführliche und lebhafte Diskussion erregten.

Die fünfte Gruppe enthielt mehr theoretisch-psychologische Vorträge. So sprach Prof. Leichfeld über „Das Gesetz von Weber und Merkel", Prof. Krogius „Über die Würzburger Schule". Beide Referate führten zu einem Meinungsaustausch über die prinzipielle Möglichkeit und Nützlichkeit der experimentellen Psychologie.

Den Schluß machten kinderpsychologische Vorträge. Dr. Troschin sprach über das kindliche Denken. Alle vier Grundformen der Induktion findet man nach seinen Erfahrungen schon bei den Kindern am Ende des ersten Jahres, natürlich mehr bei ihrem Benehmen, als beim theoretischen Urteilen. Der Vortragende hat verschiedene interessante Versuche ausgeführt. Er stellte seinen jugendlichen Versuchspersonen vier Fragen und fragte nach jeder Antwort immer weiter mit: „Warum?", solange bis das Kind entweder vollständig schwieg oder einen Zirkelschluß machte, oder eine solche Antwort gab, nach der die Frage „Warum?" unmöglich war. Die

Fragen waren folgende: 1. Warum heult der Wind? 2. Warum fließen die Flüsse? 3. Warum arbeitet man am Tage und schläft in der Nacht? 4. Was willst du werden? Bei den Antworten konnte man unterscheiden die Reflexion, den vollständigen und unvollständigen Schluß. Eine Eigenart war es, daß die Kinder häufig mit utilitaristischen Gründen die Warumfragen beantworteten.

Der Vortrag von Ewergetoff forderte auf, die Sittlichkeit des Kindes mit Hilfe der Natur-Experimente zu erforschen, und berichtete, wie in der pädagogischen Akademie über das Problem des Verhältnisses des Kindes zur Lüge in der Weise gearbeitet worden ist, daß man an geeigneten vorgelesenen Erzählungen das sittliche Urteil der Kinder herausforderte. — Dr. Orschansky beschäftigte sich mit dem Spielzeuge der Kinder. Er legte dar, wie das große Interesse, das die Kinder zu dem Spielzeug zeigen, bis jetzt kein besonderes Studium gefunden hat und wie das gewöhnliche Spielzeug aus Fabriken gar nicht der kindlichen Natur entspricht. In der pädagogischen Akademie führt man zurzeit Untersuchungen in dieser Richtung aus. — Von Frl. Brajaß sind die Kinder von 2—5 Jahren auf ihre Farbenkenntnis untersucht worden. Bei Anwendung der bekannten Methoden von Preyer und Binet hat sie festgestellt, daß in diesem Alter keine festen Assoziationen zwischen Farbe und ihrer Benennung bestehen. Am besten wurde die rote Farbe erkannt, dann kam grün, hellblau, am unsichersten war orange .Sehr oft verwechselten die Kinder grün mit violett. — Einen besonders interessanten Vortrag hielt weiterhin Prof. Netschajeff „Über die Petersburger Versuchsschule". Sie steht im engen Zusammenhang mit der pädagogischen Akademie. Das unterrichtende Lehrerkollegium dieser Anstalt hat ein psychologisches Studium in der pädagogischen Akademie durchgemacht. Zur Organisation der Schule haben 25 Sitzungen stattgefunden, ehe sie am 10. Jan. 1910 eröffnet wurde. Vorläufig haben die ersten zwei Klassen im ganzen etwa 40 Schüler. Beim Eintritt des Kindes in die Schule findet zuerst in Gegenwart der Eltern eine medizinische Untersuchung des Kindes statt, die für jedes Kind etwa zwei Stunden dauert, worauf dann eine genaue experimentell-psychologische „Aufnahme" vorgenommen wird. Während der ganzen Schulzeit führen nun die Lehrer ausführlich Protokolle in eigens eingerichteten Büchern über jedes Kind. Zwischen Eltern und Lehrern besteht fortdauernd eine feste Verbindung, wodurch der Schule die Kenntnis vom häuslichen Leben der Kinder ermöglicht wird. Parallel zu den Beobachtungen der einzelnen Lehrer gehen fortlaufend experimentelle Untersuchungen. In dieser Versuchsschule sehen wir nicht nur eine Forschungsstätte für neue Untersuchungen, sondern eine Anstalt, in der man die bereits gesicherten Ergebnisse der neuen Pädagogik in der Praxis verwirklicht. Das Vertrauen der Regierung und der Gesellschaft zu dieser Schule stützt sich zum guten Teile auf die Persönlichkeit des Leiters, Prof. Netschajeff. —

Während des Kongresses war das Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik geöffnet, und die Assistenten demonstrierten die Apparate. Zu erwähnen ist auch, daß außerdem einige Exkursionen nach verschiedenartigen Schulen veranstaltet wurden.

Von dem Kongreß — das war die Meinung der Teilnehmer — sind viele äußerst wertvolle Anregungen ausgegangen, so daß die experimentelle Pädagogik in Rußland, wenn über sie auf dem nächsten Kongreß — 1913 in Moskau — verhandelt werden wird, ein gut Stück gefördert sein dürfte.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Eine Lücke in der Jugendfürsorge. „Kleinkinder in der Großstadt" lautet der Titel einer kleinen Broschüre[1]), in der zwei Referate, gehalten auf der 8. Konferenz der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge in Berlin, vereinigt sind. Der Gegenstand verdient ein weiteres pädagogisches und auch psychologisches Interesse. Dr. Tugendreich, der leitende Arzt der 5. Städtischen Säuglingsfürsorgestelle in Berlin, beleuchtet das Thema vorwiegend vom ärztlichen Standpunkt aus, während Frau Clara Richter als Vorsteherin des Berliner Pestalozzi-Fröbelhauses I die sozial-pädagogische Seite schildert. Wenn bei den Darlegungen auch in erster Linie an Berliner Verhältnisse gedacht wurde, so ist nicht zu übersehen, daß in den meisten Großstädten ähnliche Lücken in der sozialen Fürsorge bestehen, wie sie hier erörtert werden. Die Jugendfürsorge läßt gerade die Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren ziemlich außer acht und übersieht dabei, daß das, was der Säuglingsschutz erreicht und die Fürsorge für das Schulpflichtalter bezweckt, zum großen Teil durch die mangelnde Fortsetzung oder durch den fehlenden Unterbau illusorisch wird. Die Zusammenhangslosigkeit der fürsorgerischen Bestrebungen zeitigt hier große Nachteile. Das Interesse für die Kinder, das wissenschaftliche und praktische, macht Ende des ersten Lebensjahres plötzlich Halt, als ob nun nichts mehr zu untersuchen und zu sorgen wäre. Aber gerade diese Kleinkinder bedürfen — zumal in Anbetracht der herrschenden sozialen Zustände — einer besonderen Pflege, sowohl in körperlicher Hinsicht als auch in bezug auf ihre moralische Erziehung. Schäden, die auf dieser Altersstufe auf die Kleinen einwirken, sind besonders tiefgreifend. Die Verfassung eines großen Prozentsatzes der kleinen Schulrekruten beweist deutlich, daß vielerlei in den Lebensverhältnissen dieser Kinder einer Abänderung bedürfte. Beide Referenten weisen an der Hand statistischer Belege und durch mancherlei Beispiele die Richtigkeit ihrer Forderungen nach. Um hier eine wirkliche Hilfe bieten zu können, ist es notwendig, daß Staat und Gemeinde sich zusammentun, um Hand in Hand mit den einschlägigen Vereinen eine organisierte Fürsorge zu schaffen; die private Fürsorge ist an der Grenze ihrer Hilfsmöglichkeiten angelangt; sie schafft manches Gute, aber sie ist oft genötigt, mit so primitiven Mitteln zu arbeiten, daß in hygienischer und in pädagogischer Hinsicht modernen Ansprüchen in keiner Weise genügt werden kann. Die Referenten halten es für wünschenswert, daß sich Zentralstellen für die gesamte Kleinkinderfürsorge bilden. Um einer weiteren Zersplitterung vorzubeugen, schlagen sie vor, dieselbe den Zentralen für Säuglingsfürsorge anzugliedern. Die bisherigen Einrichtungen (Krippen, Bewahranstalten, Kindergärten usw.), welche der Pflege und Erziehung der noch nicht schulpflichtigen Kinder dienen, werden einer sachlichen Kritik unterzogen und die Bedingungen, die zu ihrer sachgemäßen Ausgestaltung nötig sind, in kurzen Umrissen dargelegt. Es wird hierbei eine Anstaltsfürsorge ins Auge gefaßt, die einen möglichst familienhaften Charakter trägt (wie es für diese Altersstufe wünschenswert ist), aber dieselbe soll immer nur dort wirksam werden, wo die Verhältnisse sie durchaus nötig machen. Die Familienerziehung ist vor allem zu wahren, und die Fürsorge

[1]) Zu beziehen durch die deutsche Zentrale für Jugendfürsorge, Berlin, Wallstraße 89 II. Pr. 0,50 M.

hat sie durch fortlaufenden Rat, durch Belehrung und Überwachung zu unterstützen. Die Fürsorge für schwächliche und kranke Kinder dieser Altersstufe, die noch ganz besonders dürftig entwickelt ist, bedarf einer eingehenden Neugestaltung. Es würde zu weit führen, hier auf Einzelheiten näher einzugehen; es soll nur auf diese Broschüre hingewiesen werden, um ihrem Thema Interessenten zuzuführen. „Viel ist allein schon damit gewonnen, wenn erst der Gedanke Allgemeingut geworden ist, daß in diesem bisher so wenig beachteten Alter so vieles zu verderben, so vieles gut zu machen ist."

Nelly Wolffheim-Berlin.

Zur Frage der Koëdukation. Heft II dieses Jahrgangs (S. 132) bringt eine Mitteilung über „Propaganda für die Koëdukation", in der berichtet wird, daß „sich auf dem III. Intern. Kongreß für Volkserziehung (Brüssel 1910) eine Vereinigung gebildet hat zu dem Zwecke, der Gemeinschaftserziehung durch alle möglichen Mittel . . . die Wege zu bahnen". Als Belgier, der dieser Bewegung ganz nahe steht, möchte ich bestätigen, daß die Ahnung des Herrn Referenten Sch., die Vereinigung — wenigstens die belgische Abteilung — habe in erster Linie einen politisch-agitatorischen Charakter, richtig ist. Die Vereinigung will zwar die wissenschaftlichen Forschungen über das Problem der Koëdukation nicht ausschließen, verfährt aber in ihrer „Propaganda" dadurch unwissenschaftlich, daß sie das System „durchführen" will, demnach die Sache als „gelöst" betrachtet. So kommen wir nicht weiter. Nur die Wahrheit, als unabhängiges Forschungsergebnis, darf in Betracht kommen; und dies wird, in dem Feuer der Polemik, fortwährend vergessen!

So schließe ich mich den kritischen Bemerkungen des Herrn Referenten an und möchte diese Gelegenheit benutzen, um nochmals[1]) mein persönliches Bedenken gegen eine eventuelle Durchführung der Koëdukation hervorzuheben:

Der Massenunterricht, wie er geläufig in den Schulen aufgefaßt und betrieben wird, hat sich als unzweckmäßig erwiesen. Die Experimente haben es bewiesen und alle Pädagogen wissen es aus ihrer Erfahrung genau, daß es nicht möglich ist, z. B. 40 Schülern einer Klasse in demselben Zeitverlauf dasselbe Lernprogramm einzuprägen, und daß dabei noch die Erziehung, die doch hauptsächlich eine individuelle sein muß, sozusagen vollständig geopfert wird. Wir kommen also zu der Forderung einer zielbewußten Klassifikation der Schüler in homogene Gruppen. Diese Klassifikation ist aber — richtig aufgefaßt — noch nicht endgültig zu ihrer praktischen Lösung gelangt, obwohl jeder Lehrer schon manches empirisch in dieser Richtung verwirklichen kann. Und da bietet sich eine erste sichere Scheidung in der Trennung der Geschlechter an. Warum soll die Schule vereinigen, was von der Natur differenziert ist?

Solange wir hoffen dürfen, durch Gruppenbildung der Schüler bessere Unterrichts- und Erziehungsresultate zu erreichen, erkläre ich mich, in vollster Unabhängigkeit, gegen jede Art der Koëdukation.

Prof. Dr. Schuyten-Antwerpen.

Aus der Statistik der jugendlichen Kriminalität. Die gerichtlichen Bestrafungen der Berliner Gemeindeschulkinder zeigen nach den neuesten amtlichen Ermittelungen eine stetige Abnahme. Während im Jahre 1898 noch 359 Schulkinder, d. i. 0,18 Prozent, bestraft wurden, waren es im folgenden Jahre, auf das sich die letzten Ermittlungen beziehen, nur 180, d. i. 0,08 Prozent der

[1]) S. Schuyten: Paedologisch Jaarbock, VII, 73 und L'Education de la Femme, 1908, page 175, Doin, Paris.

Gesamtzahl der Berliner Schuljugend. Unter diesen Bestraften fanden sich 157 Knaben und 23 Mädchen. Die Verteilung nach der Art der Straffälle stellt sich so dar: Diebstahl bei 109 Knaben und 19 Mädchen, schwerer Diebstahl bei 25 Knaben und 2 Mädchen, Unterschlagung bei 9, Hehlerei und Betrug bei 6, Unfug bei 4, Körperverletzung bei 3 Knaben, Gewerbevergehen bei je 1 Knaben und 1 Mädchen und Sachbeschädigung bei 1 Mädchen. Was die Strafen betrifft, so wurde erkannt auf Verweis bei 128 Knaben und 20 Mädchen, auf Haft bei 2 Knaben und 1 Mädchen und auf Gefängnis bei 27 Knaben und 2 Mädchen. Die Gefängnisstrafe betrug in 17 Fällen 1—10 Tage, in 8 Fällen 2—4 Wochen und in vier Fällen 1—4 Monate. Über die Fürsorgeerziehung ist zu bemerken, daß ihr im letzten Ermittlungsjahre im ganzen 184 Knaben und 49 Mädchen überwiesen wurden. Die Gründe für die Überweisung waren in 122 Fällen Verwahrlosung und Umhertreiben, in 34 Fällen Diebstahl im Wiederholungsfalle, in 14 Fällen (6 Knaben und 8 Mädchen) unsittlicher Lebenswandel, in 15 Fällen vernachlässigte Erziehung, in 42 Fällen mißliche häusliche Verhältnisse und in 6 Fällen liederlicher Lebenswandel der Eltern.

Einen Rückgang der Straffälle weist auch eine Zusammenstellung auf, die aus dem Münchner Jugendgericht für das Jahr 1910 vorliegt. Insgesamt kamen hier 442 Jugendliche (1909 dagegen 507) zur gerichtlichen Aburteilung; freigesprochen wurden 8 (14) mangels Einsicht, 31 mangels genügender Beweise. Diebstahl, das Hauptdelikt der jugendlichen Kriminellen, bildete in 210 (203) Fällen die Straftat, Betteln in 23, Gewerbsunzucht in 13 Fällen. Vergehen standen in 451 (363), Übertretungen in 48 Fällen unter Anklage. Die Knaben bilden auch hier wieder die größere Anzahl der Verurteilten; das Verhältnis ist 298 (381) : 105 (127). Das Anwachsen der Straffälligkeit mit steigendem Alter beleuchten folgende Zahlen: 12 Jahre alt waren 10 (19), 13 Jahre alt 20 (27), 14 Jahre alt 46 (44), 15 Jahre alt 73 (87), 16 Jahre alt 114 (121) und 17 Jahre alt 140 (160). Eine große Anzahl der Jugendlichen bewies sich als schon bestraft: es standen 154 (174) gegen 249 (285) Nichtbestrafte. Doch waren diese Vorbestrafungen meist geringfügiger Art.

Auch die Statistik für ganz Deutschland zeigt eine Verminderung der strafbar gewordenen Jugendlichen, die sich von 1908 zu 1909 auf 8,1 Prozent beläuft, während sich gleichzeitig die allgemeine Kriminalität um 0,8 Prozent verringert hat. Aus welchen Zusammenhängen dieses Sinken zu erklären ist, insbesondere wieweit dabei ein Erfolg der Jugendgerichtsbarkeit in die Erscheinung tritt, läßt sich zurzeit kaum ermitteln. Vermutet werden darf, daß durch die Jugendgerichte gegen die frühere Praxis eine häufigere Freisprechung auf Grund mangelnder Einsicht erfolgt ist, so daß also in Wirklichkeit die angegebenen Zahlen nur mit größter Vorsicht für einen Rückgang der Kriminalität zu deuten wären. Sch.

Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig beendet mit dem Frühjahr 1911 die ersten fünf Jahre seines Bestehens. Es hat in dieser Zeit stetig aufsteigender Entwicklung seine Daseinsberechtigung und Lebenskraft, die anfänglich hier und da bezweifelt wurden, in vielfacher Betätigung und mancherlei Erfolgen genugsam erwiesen, und seine Zukunft steht unter guten Zeichen.

Das Institut, das der Initiative und der Opferwilligkeit der Leipziger Lehrerschaft die Entstehung verdankt, verfolgt nach seinen Satzungen einen mehrfachen Zweck. Es will seine Mitglieder in die experimentelle Pädagogik und Psychologie

einführen; es will eine Arbeitsstätte für selbständige Untersuchungen auf beiden Gebieten sein, und es will weitere Kreise, insbesondere auch die Lehrerschaft der Provinz, für die neuere psychologisch-pädagogische Forschung interessieren.

Die Gründung erfolgte, nachdem in engerem Kreise unter der Führung von Rudolf Schulze einleitende Verhandlungen vorangegangen waren, am 3. Mai 1906 durch den Leipziger Lehrerverein, dem auch das Institut als Eigentum zugehört. Die Überwindung der ersten Schwierigkeiten wurde erleichtert durch einige günstige Umstände: es brachte zunächst die Lehrerschaft Leipzigs, die zu einem guten Teile zu Wundts Füßen gesessen hat, dem Plane ein äußerst starkes Interesse entgegen; es gelang sodann bald, das Unternehmen dank einer weitgehenden Bereitwilligkeit zu ansehnlichen Opfern wirtschaftlich sicherzustellen, und es fand sich schließlich aus dem Kreise der Universitätsdozenten, von denen auch sonst manche Sympathie und Anerkennung bezeigt wurde, in Privatdozent Dr. M. Brahn ein wissenschaftlicher Leiter, der unter Verzicht auf jede Gegenleistung die Führung der Arbeit mit größter Selbstlosigkeit übernahm.

Die äußere Geschichte des Instituts ist bislang ohne jede Krise in ruhiger Linie verlaufen. Von Jahr zu Jahr wuchs die schon anfangs starke Arbeitsgemeinschaft, so daß sie jetzt 130 aktive und 53 passive Mitglieder umfaßt. Infolge des raschen Anstiegs reichten schon in der ersten Zeit die Räume, die anfangs nur drei bescheidene Zimmer umfaßten, nicht mehr aus. Der Verein überließ darum bereits im Sommer 1908 dem Institut ein ganzes Stockwerk und sorgte unter Bewilligung einer Summe von 6000 M. für einen zweckmäßigen Ausbau der Räume. So verfügt das Institut seitdem über einen großen und einen kleinen Hörsaal, über fünf praktisch ausgestattete Zimmer für experimentelle Untersuchungen und eine Dunkelkammer. Diese bedeutende Erweiterung und das Wachsen des Arbeitskreises veranlaßte dann noch den Verein, zu Anfang 1909 die besoldete Stelle eines wissenschaftlichen Assistenten zu begründen. Jedes der fünf Jahre brachte auch eine in planvoller Weise ausgeführte Ergänzung des wertvollen Instrumentariums und der bereits sehr umfangreichen Bibliothek.

Für die Unterhaltung des Institutes, eine seiner wichtigsten Lebensfragen, wurden in den ersten fünf Jahren weit über 30 000 M. aufgewendet. Der letzte Kassenbericht ergab allein eine Ausgabe von 7502 M. Diese für ein privates Unternehmen bedeutenden Kosten sind außer durch die Mitgliedssteuern und die Einnahmen aus den Ferienkursen im wesentlichen durch den Leipziger Lehrerverein gedeckt worden. Das sächsische Kultusministerium gibt seit 1908 einen ständigen Jahresbeitrag von 500 M.; ein Zuschuß vom Sächsischen Lehrerverein belief sich 1908 auf 800 M., 1909 auf 750 M. und 1910 auf 1000 M.

Die Tätigkeit des Vereins ist seither sehr vielseitiger Natur gewesen und wird je länger je mehr in sichere Bahnen kommen. Zu der vorerst in breiterer Weise notwendigen Einführung der Mitglieder in die Probleme und Methoden der experimentellen Pädagogik wurden von dem wissenschaftlichen Leiter bis jetzt fünf überaus zahlreich besuchte Kurse abgehalten; während im Wintersemester 1910/11 ein Experimentalkursus für Fortgeschrittene im Gange ist. Weiter hat sich das Institut an den akademischen Ferienkursen, die regelmäßig zu Michaelis von dem Sächsischen Lehrerverein in Leipzig abgehalten werden, in jedem Jahr seines Bestehens mit „psychologischen Übungen“ beteiligt und dabei, wie die hohen Teilnehmerzahlen beweisen, starkes Interesse gefunden. Eine weitere Betätigung war die Abhaltung von

zahlreichen Diskussions- und Vortragsabenden, bei denen in der verschiedensten Form der Behandlung die mannigfaltigsten einschlägigen Themen behandelt wurden. Die Forschungsarbeit, auf die das Institut weiterhin wohl seine ganze Kraft vereinen wird, mußte in den ersten Jahren aus leicht verständlichen Gründen und mit gewiß anzuerkennender Vorsicht mehr in den Hintergrund gedrängt werden. Immerhin war es möglich, noch vor Abschluß des Jahres 1910 den ersten Band der „Psychologisch-pädagogischen Arbeiten" herauszubringen, und ein zweiter soll bald folgen. Eine Reihe wichtiger und bedeutungsvoller Unternehmungen sind zu einem Teil ihrer Beendigung nahe, zum andern in flottem Gange. Unter ihnen spielt eine auf Veranlassung des Ministeriums eingeleitete Massenuntersuchung, die über die Ermüdung in den Leipziger Volksschulen ausgeführt wird und für die der städtische Schulausschuß 300 M. verwilligt hat, eine wichtige Rolle. Nicht unerwähnt mag noch bleiben, daß das Institut bei seiner von außen her angeregten Beteiligung auf der Brüsseler Weltausstellung die silberne Medaille erhielt.

Das Institut des Leipziger Lehrervereins ist in der kurzen Zeit seiner Entwicklung zur Veranlassung und zum Vorbild für ähnliche Gründungen geworden. Die deutsche Lehrerschaft verwirklicht mit diesen Veranstaltungen, getragen von starkem Idealismus, im Akte der Selbsthilfe eine dringende Forderung der Zeit, — eine Forderung, für deren Erfüllung die berufeneren Stellen wenig oder nichts taten. Die Geschichte der Pädagogik wird dies in späterer Zeit gebührend hervorzuheben haben. Sch.

Notizen. 1. Als „Forensisch-psychologische Gesellschaft" ist im Dezember v. J. in Hamburg eine wissenschaftliche Vereinigung begründet worden, die sich in gemeinsamer Arbeit von Juristen und Medizinern mit gerichtlicher Psychiatrie und Psychologie, Kriminalistik, Gefängniskunde, Reformfragen des Straf- und Zivilrechts und verwandten Gebieten beschäftigen und zu diesem Zwecke Vorträge, Diskussionen, fachwissenschaftliche Kurse, Demonstrationen und Besichtigungen veranstalten will.

2. Einen Preis von 1000 M. hat Prof. Dr. Jaensch in Berlin-Halensee ausgesetzt für die beste Bearbeitung folgender Aufgabe: „Es ist durch sachgemäße, wissenschaftlich einwandfreie physiologische Versuche festzustellen, welche Grundeigenschaften für die leichte und schnelle Lesbarkeit einer Weltschrift — insbesondere einer Druckschrift — in Betracht kommen und welche der zurzeit gebräuchlicheren Schriftformen diesen Bedingungen am meisten entspricht. Die Versuche sind nach strengen physiologischen Grundsätzen unter genauer kritischer Behandlung aller in Betracht kommenden Voraussetzungen anzustellen."

3. Prof. R. Sommer-Gießen wurde anläßlich seiner tätigen Beteiligung auf dem ersten Kongreß für experimentelle Pädagogik in Rußland von der Petersburger Gesellschaft für experimentelle Pädagogik und der Moskauer Gesellschaft für experimentelle Psychologie zum Ehrenmitglied ernannt.

4. Die Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege wird anläßlich der Internationalen Hygiene-Ausstellung am 6. und 7. Juni 1911 in Dresden abgehalten werden; anschließend findet am 8. Juni die Tagung der Vereinigung der Schulärzte statt.

5. Eine Ortsgruppe der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik" hat sich unter dem Vorsitz von Prof. E. Meumann in Leipzig gebildet. — Die „Zeitschrift für Hochschulpädagogik", die bisher als Organ der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik" von Prof. Dr. H. Schmidkunz im Selbstverlag herausgegeben wurde, ist

mit Beginn des neuen Jahrganges unter der alten Redaktion in den Verlag von Ernst Wiegand-Leipzig übergegangen.

6. Im Bund für Schulreform, Ortsgruppe Breslau, sprach Prof. Dr. W. Stern über „Das Intelligenzproblem und die Schule"; die Ortsgruppe München verhandelte auf Grund der Referate von Dr. Reinlein, Prof. Dr. Offner und Prof. Dr. Krauß über „Die häusliche Arbeit der Schüler". An beiden Abenden, die zu einem lebhaften Meinungsaustausch führten, beteiligten sich, wie es der Bund erstrebt, außer den Lehrern der verschiedenartigen Schulen auch die Ärzte und die Elternschaft sehr zahlreich. — Eine neue Ortsgruppe des Bundes hat sich unter dem Vorsitze von Prof. Dr. Elsenhans in Dresden gebildet.

7. Die Gründung eines Heilerziehungsheimes für psychopathische Kinder, dessen Bau alsbald in Templin begonnen werden soll, hat die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge beschlossen.

8. Die städtische Verwaltung zu Breslau richtet mit Beginn des neuen Schuljahres sechs Schulsyteme, drei Knaben- und drei Mädchenschulen, versuchsweise nach der Organisation der Arbeitsschule ein.

9. Der IV. internationale Kongreß für Philosophie tagt vom 6.—11. April in Bologna. Sch.

Literaturbericht

Zur Literatur des Arbeitsunterrichtes.

Die gegenwärtige Reformbewegung auf pädagogischem und insbesondere auf didaktischem Gebiete hat in der letzten Zeit soviel an Kraft und Ausdehnung gewonnen, daß sie die Augen weiter, selbst nicht-pädagogischer Kreise auf sich zieht. Aber ein größeres und ein besonderes Interesse für sie ist bei den Lesern dieser Zeitschrift vorauszusetzen. Denn die ganze Bewegung ist psychologisch orientiert, und zwar modern-psychologisch im Gegensatze zur intellektualistischen Psychologie früherer Zeiten. Die heutige Reformbewegung ist nämlich gleichbedeutend mit dem Eindringen der experimentellen und voluntaristischen Psychologie in die Praxis der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Diese sowohl als auch die große Mehrzahl der zusammenfassenden theoretischen Schriften steht heute freilich noch fast ausschließlich auf der Grundlage jener intellektualistischen Psychologie, deren außerordentliche Lebensdauer und Zähigkeit neben ihrer inneren Bedeutung vor allem dem Umstande zuzuschreiben ist, daß sie rechtzeitig und vollkommen den Anschluß an die Unterrichts- und Erziehungspraxis gewann. Es ist darum auch für die moderne Psychologie einfach eine Lebensfrage, sich diese Verbindung zu sichern, die vorhandenen Bindeglieder zu verstärken und für neue wertvolle Verbindungen stetig besorgt zu sein.

Dieser Verbindung von Theorie und Praxis steht nun freilich eine besondere Schwierigkeit entgegen: der Pädagoge, welcher seine Praxis neuen, wesentlich anders fundamentierten Anschauungen anzupassen sucht, betritt in gewissem Sinne ein fremdes Gebiet. Denn ist er auch von den Erfolgen der neuen Lehr- und Erziehungsart überzeugt, so ist doch die Umgewöhnung nicht nur der Kinder, sondern der eigenen pädagogischen Auswirkung ein schweres Stück Arbeit, daß außer nicht geringer Energie vor allem Zeit erfordert. Darum werden bei solchen Versuchen Fehlgriffe und Fehlschläge nie ausbleiben, die dann gern von beharrenden wie von

radikalen Richtungen als Zeugnisse wider die neue Theorie ausgegeben werden. Solchen Fehlgriffen nach Möglichkeit vorzubeugen gelingt zumeist, wenn man sich die technischen Erfahrungen anderer zunutze machen kann. Dazu ist zunächst berufen das Buch von

O. Seinig, Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts in Volksschulen und Seminar. Mit 49 Abbildungen und 2 Tabellen. Leipzig 1911, Wunderlich. XV und 220 S. 2,40 M., gut gebunden 3 M.

Es wird allen denen ein Führer sein, die dem Grundsatz des schaffenden Lernens zustimmen, betreffs der praktischen Ausführung aber noch unschlüssig sind. Denn es will vor allen Dingen „Installationsfragen" beantworten, Fragen nach der Beschaffung, Behandlung und Verwendung von Werkzeug, Gerät und Material; es will Maßnahmen des Betriebs und der Disziplin erörtern. Es berücksichtigt Zeichnen, Formen, Scheren- und Messerarbeiten, und zwar in Anschauungsunterricht und Heimatkunde, Rechnen und Raumlehre, Geographie, Naturgeschichte und Physik; auch die andern Fächer werden gestreift. Wertvoll sind auch die verschiedenen Hinweise darauf, welche Aufgaben dem Seminar aus der ganzen Bewegung erwachsen. Hier hat der Verfasser zweifellos einen der wichtigsten Punkte getroffen: Soll der moderne Unterrichtsbetrieb eine Heimatstätte in der Schule finden, so muß er vor allem (und mit ihm seine Grundlage, die moderne Psychologie) ins Seminar einziehen. — Während Seinig die gesamte Schulzeit ins Auge faßt, behandelt nur das 1. Schuljahr

E. H. Wohlrab, Die Jahresarbeit einer Elementarklasse. Das erste Schuljahr einer sächsischen Landschule skizzenmäßig ausgeführt nach den Grundsätzen der Arbeitsschule. Mit 33 Abbildungen. Leipzig 1910, Wunderlich. 139 S. 2 M., geb. 2,50 M.

Auch dies Werk ist ein Bericht aus der Praxis, der besonders darum interessant ist, weil er nicht mit den alten Zielen bricht, sondern sie beibehält, während man doch sonst gewöhnt ist, die Verschiebung der formalen Ziele des 1. Schuljahrs auf eine spätere Zeit als wesentlichen Teil des Programms der Reformbewegung zu betrachten. Das Buch beschränkt sich also auf die praktische Ausführung des einen Teils der Reform, beschränkt sich auf die Unterrichtsgestaltung. Demzufolge finden wir Christoph-, Joseph- und Jesusgeschichten, finden Lesen, Schreiben und Rechnen, heimatlichen Anschauungsunterricht, Singen, Sagen und Spielen. Aber die alten Ziele werden erreicht auf anderem Wege, nämlich auf dem des arbeitenden Lernens, auf dem Wege vollster Anschauung, vollster Selbsttätigkeit, auf dem Wege, der das Kind und seine Entwicklung, nicht den Stoff in den Mittelpunkt stellt; nicht auf dem früheren Wege, der in baldigster Abstraktion das Heil erblickte. Wegen der energischen Durchführung dieses Gedankens mag das Buch auch solchen dienen, denen die Reform des Lehrplans vor allem am Herzen liegt. Sie werden darin Übergangsmöglichkeiten sehen, die für manche Verhältnisse allein eine Reform gestatten.

Als drittes Werk gesellt sich zu den beiden vorigen

K. Elßner, Aufgaben für Zeichnen und Werktätigkeit, mit methodischen Bemerkungen herausgegeben. I. Teil (1. und 2. Schuljahr) mit 73 Abbildungen. 102 S. 2 M., geb. 3 M. II. Teil (3.—8. Schuljahr) mit 582 Abbildungen. 333 S. geb. 6 M. — beide Teile zusammen 6,50 M., geb. 8 M. Leipzig, Dresden, Wien 1910, Müller-Fröbelhaus.

Es ist nicht etwa, wie man vermuten könnte, lediglich ein Lehrbuch des Zeichenunterrichts — als solches gehört es auch zu den hervorragendsten Erscheinungen — seine Bedeutung reicht weiter. Es ist ein Werk, das auf dem Boden der heutigen Psychologie fußend, mithelfen will, das Zeichnen aus einer Unterrichtsdisziplin zu einem Unterrichtsprinzip zu machen und mit dem Zeichnen alle anderen Mittel bildlicher Darstellung. Nicht mehr bloß ästhetischen Zielen soll das Zeichnen in Zukunft entgegenstreben, sondern mehr als bisher soll es Ausdrucksmittel werden, das den gesamten übrigen Unterricht belebt, vertieft, unterstützt, fördert. Es ist ebenso wie die beiden andern Werke das Ergebnis einer Praxis, die nicht klein-

lich in Technik und Routine verfällt, sondern sich immer wieder orientiert an den allgemeinen Bildungszielen der Pädagogik und an den Ergebnissen exakter wissenschaftlicher Forschung.

Die drei genannten Werke seien angelegentlichst empfohlen.

Johannes Kühnel.

Einzelbesprechungen.

Hans Gudden, Pubertät und Schule. München 1911. Otto Gmelin. 29 S.

Rudolf Schneider, Pubertät und Auge. München 1911. Otto Gmelin. 17 S.

Beide Broschüren enthalten Vorträge aus der Münchener Elternvereinigung. Sie verfolgen den Zweck, ein größeres Publikum in prophylaktischer Absicht mit einer Auswahl von Tatsachen bekannt zu machen, ohne tieferdringende Analysen der physiologischen und psychischen Entwicklungsvorgänge in der Pubertät, und beide werden dieser belehrenden Absicht im allgemeinen gerecht.

Aus dem psychischen Bild der Pubertät hebt G. den zeitweiligen Rückgang der Merkfähigkeit, das Gemisch aus Gefühlsrohheit und Empfindlichkeit, das mit erstarkender Selbständigkeit sich einstellt, die Entwicklung des Geschlechtsbewußtseins und der Sexualgefühle, das Gefühl der Müdigkeit, die größere Ermüdbarkeit ausdrücklich hervor; aber er beabsichtigt weder Vollständigkeit der Pubeszenzsymptome noch einheitliche Erklärung derselben, sondern strebt überall nach gewissen pädagogischen Konsequenzen für Schule und Haus: Verhütung der Überbürdung, sexuelle Erziehung, Heilbehandlung auffälligerer Anomalien, kurz gesagt: nach Hygiene des Geisteslebens in der Pubertätszeit.

Ebenso praktisch orientierend ist die Abhandlung Sch.s gehalten. Eine Reihe von Augenstörungen, welche direkt oder indirekt mit Entwicklungsvorgängen zusammenhängen und also in der Pubertät sehr häufig sind, werden aufgezählt: Gerstenkörner, Entzündungen der Lider, der Hornhaut, der Bindehaut, Blutungen der Gefäße der Augenhäute, (diese namentlich bei Mädchen unter dem Einfluß einer periodisch bestehenden Steigerung des Blutdruckes), funktionelle Störungen auf der Basis und im Zusammenhang mit Allgemeinerkrankungen des Nervensystems. Von den dauernden Defekten wird besonders die Kurzsichtigkeit und ihre Veranlassung, die Naharbeit, eingehend besprochen. Die statistischen Belege zeigen, daß die Pubertät die Zeit des geringsten Widerstandes gegen die Schädlichkeiten der Naharbeit ist; nach Seggel wächst der Prozentsatz der erst in der Schule kurzsichtig Gewordenen von der III. Gymnasialklasse an auffallend und erreicht in der V. Klasse (mit 15,72 %) seinen höchsten Wert.

Auch Sch. beabsichtigt mit seinen Ausführungen einen Hinweis auf die Notwendigkeit der Hygiene des Auges, der Vorbeugung, des Gegengewichtes gegen den schädigenden Einfluß der Arbeit an Pult und Schulbank; freilich ein durchgreifendes Mittel, durch Ausschaltung der Naharbeit die Schulkurzsichtigkeit aus der Welt zu schaffen, ist unerfindlich. Schließlich sind leichtere Grade der Myopie höchstens lästig, aber weder eine Gefahr für die Leistungsfähigkeit des einzelnen, noch für die Verschlechterung der Rasse.

München. Aloys Fischer.

Dr. Walther Löhlein, Privatdozent und Assistenzarzt der Augenklinik in Greifswald, Hygiene des Auges. Würzburger Abhandlungen aus dem Gesamtgebiete der praktischen Medizin. XI, 3/4. 104 S. 1,70 M. Würzburg 1911. Verlag Curt Kabitzsch.

Diese zunächst für den praktischen Arzt bestimmte Schrift darf auch dem Pädagogen empfohlen werden, trotzdem sie nicht ausführlicher auf die so wichtige Augenpflege in der Schule eingeht. Sie behandelt u. a. die Augenschädigungen durch Licht, Wärme und Elektrizität, durch Giftwirkungen und Berufstätigkeit, stellt in einer zumeist auch dem medizinischen Laien nicht unverständlichen Weise die Infektionskrankheiten des Auges, die Kurzsichtigkeit und die Erscheinungen am alternden Auge dar und weckt so auf wissenschaftlicher Grundlage das Verständnis

für die Forderung einer ernsthaften Augenhygiene in Schule, Haus und Beruf. Daß der Gegenstand der Schrift auch am geeigneten Orte nach der sozialen Seite behandelt wird, macht die Lektüre besonders wertvoll und interessant. O. Sch.

Robert Theuermeister. Unser Körperhaus. Wie ich mit meinen Kindern über ihren Körper rede. Leipzig 1909, K. G. Th. Scheffer. 1.80 M.

Der Verfasser hat den interessanten Versuch gemacht, in jener Art der kindlichen Sprache, die seit Berthold Ottos Bemühungen in die pädagogische Literatur einzuziehen beginnt, jüngere Kinder über ihren Körper zu belehren. Er bemüht sich nicht nur, die äußere Sprachform des 8—10-jährigen Kindes beizubehalten, sondern auch in der bildlichen, einfühlenden, personifizierenden und erzählenden Weise des Kindes zu reden und die trockene Beschreibung des Körpers und seiner Funktionen durch Einkleidung in die Erzählungsform lebendig und interessant zu machen.

Daß ihm dieser kindliche Plauderton vortrefflich gelungen ist, kann man anerkennen. Ich bezweifle aber, ob das wirklich die rechte Form ist, um Kinder über ihren Körper zu belehren, ja um sie überhaupt zu belehren. Durch die oben beschriebene Art der Einkleidung wird manche dieser Beschreibungen von dem Körper und seinen Funktionen in solchem Maße umständlich und weitschweifig, der kindliche Geist muß sich durch eine so ungeheuere Masse von bloß erläuterndem und nur indirekt auf das Ziel hinführendem Beiwerk durcharbeiten, daß er schwerlich ein klares Bild von den beschriebenen Objekten gewinnen kann. Selbst für mich, den erwachsenen Leser, war es bisweilen schwer, die sachliche Zusammenfassung der behandelten Objekte aus allen diesen Umwegen und Abschweifungen und der Masse von bildlichem Beiwerk klar herauszuheben. Der Verfasser rechnet ferner, wie die meisten Anhänger Berth. Ottos, nicht mit einer Grundeigentümlichkeit der Kindersprache: Die Kinder nehmen anfangs alle bildlichen Redensarten wörtlich, wie jeder weiß, der mit der Kindersprache und ihrer Entwicklung vertraut ist. Daher müssen Kinder, die mit lauter Analogien und zwar zum Teil sehr entlegenen Analogien über ihren Körper orientiert werden, dadurch abgelenkt werden von dem, was ihm eigentlich klar gemacht werden soll. Man denke z. B., daß die Kinder über die Nerven dadurch belehrt werden, daß zuerst 3 Seiten von dem Telegraphen und seinen Funktionen, von Elektrizität und Telegraphie und dergleichen gesprochen wird, und dann kommt plötzlich die überraschende Wendung, daß auch in uns ein solcher Telegraph drin steckt. Natürlich übertragen nun die Kinder diese anschaulichen Analogien von Telegraphie ohne kritische Auffassung und ohne daß sie eine Ahnung davon haben, daß es sich hier nur um eine bildliche Einkleidung handelt, auf ihren Körper, und es setzen sich ganz falsche Bilder von den Körperteilen und ihren Funktionen bei ihnen fest, die sie erst mit mühesamer, jahrelanger Arbeit wieder abzustreifen haben. Das Buch krankt ferner, wie alle diese in der Kindersprache geschriebenen Bücher durch den Umstand, daß es keine allgemeine Kindersprache gibt; in jeder Provinz, in jedem Landesteile, ja beinahe in jedem Hause ist diese Sprache eine andere. Vor allem aber sollten sich solche Ausführungen auch von sachlichen Fehlern frei halten, und von solchen wimmelt das Buch leider geradezu. Es ist z. B. nicht richtig, daß die eustachischen Röhren mit dem Mittelohre so verbunden sind, daß sie den Schalldruck, der von außen auf das Trommelfell ausgeübt wird, kompensieren könnten. Jeder Ohrenarzt und jeder Physiologe hätte dem Verfasser sagen können, daß die eustachischen Tuben großhäutige Gebilde sind, die für gewöhnlich geschlossen sind und die sich höchstens in dem Augenblick des Schluckens öffnen, weil einer der Schlingmuskeln längs der Tube inseriert. Es ist ferner nicht richtig, daß die Riechzellen (in der Regio olfactoria der Nase) beständig von dem Luftstrom bestrichen würden. Gerade an die Gegend der Riechzellen kommt der direkte Luftstrom nicht heran (wie Zwaardemaker zuerst überzeugend bewiesen hat), sondern höchstens schwache Luftwirbel, gewissermaßen Überwinde. Es ist auch teleologisch wohl begründet, daß diese Gegend gegen das Eindringen von Staub und dergleichen wohl geschützt ist. Auch die etwas sehr populäre Terminologie des Verfassers gibt häufig zu Beanstandungen Anlaß. Das Allerwunderlichste aber von dem Buche ist das Kapitel von der Entstehung des

Menschen. Ich bin fest überzeugt, daß nicht ein einziges Kind diese wunderliche Beschreibung versteht. Ich glaube nicht, daß mit solchen Büchern wie dem vorliegenden ein gangbarer Weg zu Belehrungen des Kindes beschritten ist. Die einfachste Beschreibung, die einigermaßen auf den personifizierenden Trieb des Kindes Rücksicht nimmt, ist klarer, verständlicher und sehr viel leichter zu erfassen, als diese umständlichen Erzählungen, die fortwährend so anmuten, als wenn jemand sich in weiten Spirallinien um ein Ziel herum bewegt, das er mit wenigen Schritten auf geradem Wege erreichen kann. Ernst Meumann.

Philippe-Boncour, L'éducation des anormaux. Principes d'éducation physique, intellectuelle, morale. 212 S. Paris, Félix Alcan. 1910.

Das Hervortreten der Psychologie hat auf alle Gebiete eingewirkt; auch die Anormalen und Unnormalen sind seitdem viel besser untersucht und beobachtet worden. Dies zeigt auch das vorliegende Werk zweier französischer Forscher, eines Psychologen und eines Arztes. Sie weisen vor allem darauf hin, daß es nicht genügt, zu konstatieren: das Kind ist geistig nicht normal, sondern daß vielmehr die Ursache dieses Mangels festgestellt werden muß, wie es fast seit alters bei den körperlichen Gebrechen geschieht, und daß sich daran der Versuch anschließen muß, eine Heilung oder mindestens Besserung herbeizuführen. An dieser Aufgabe müssen aber Ärzte und Erzieher gemeinsam arbeiten; denn „Erziehung ist gleichbedeutend mit Anpassung, und dem sozialen Leben angepaßt sein, heißt nicht nur lesen, schreiben und rechnen können, sondern heißt auch, einen festen, elastischen und harmonischen Organismus haben." Deshalb stehen hygienische Regeln und die körperliche Ausbildung voran als die Vorstufen der Erziehung der Sinne und des Geistes.

Die körperliche Erziehung soll namentlich durch sorgfältige, dem Charakter des Defektes angepaßte Bewegungen und durch Spiele erreicht werden. Über die Pflege und Schulung der Sinnesorgane finden wir hier genaue Angaben, die zeigen, daß auch in Frankreich der Gedanke der Arbeitsschule, mindestens für Nichtnormale, Boden faßt. Daß die Rechtschreibung auf der „Differenzierung und Fixation visueller Eindrücke" beruht, dürfte allerdings nach den bekannten Untersuchungen Lays nicht mehr in dieser Allgemeingültigkeit behauptet werden. Leider beschränken sich aber die beiden Forscher auf die französische Literatur, die ausländische (nicht nur die deutsche) über ihr Gebiet scheinen sie gar nicht zu kennen mit Ausnahme Fröbels, in dessen Dreizahl: Bild, Spiel und Gesang sie an Stelle des Gesanges den Rhythmus setzen möchten. Der Nutzen des Gesanges, den sie selbst hervorheben, ist aber viel größer als der des Rhythmus. Es liegt daher kein Grund vor, das Bessere durch etwas Schlechteres zu ersetzen. Höchstens als Vorbereitung auf den Gesang könnte der Rhythmus eine gewisse Bedeutung beanspruchen, und selbst diese dürfte noch zweifelhaft sein.

Auch glaube ich kaum, daß die Experimente, die zur Schulung des Geruchs- und Geschmackssinnes unternommen werden, ihren Zweck erfüllen, ja, daß überhaupt die Pflege dieser Sinne, die für uns doch ganz in den Hintergrund getreten sind, erforderlich oder wünschenswert ist. Das Modellieren wird nicht mit Unrecht über das Zeichnen gestellt; denn gerade beim Modellieren kann die räumliche Anschauung gepflegt und der Tastsinn besonders geübt werden. Deshalb sollte auch dem Zeichenunterricht stets Unterricht im Modellieren voraus- oder mindestens parallelgehen, wie das ja jetzt verschiedentlich durchgeführt ist. Dieser Handfertigkeitsunterricht muß schließlich bis zur Erlernung eines Handwerkes durchgeführt werden; es werden Korbmacherei, Flechterei und Tischlerei vorgeschlagen, Handwerke, die in unsern Fürsorgeanstalten schon längst eingeführt sind und gute Ergebnisse gezeitigt haben, wie der letzte Fürsorgetag in Rostock zeigte.

Bezüglich der Phantasie klagen die Verfasser, daß die Irrenärzte sich selten darum kümmern, worin die krankhaften Ausartungen der Phantasie begründet sind und noch seltener deren Mechanismus untersuchen. Auch bei uns gilt dies in gewissem Sinne noch heute, obwohl durch Griesingers Arbeit seit etwa fünfzig Jahren eine Besserung eingetreten ist. Die Autoren geben über die Krankheiten der Phantasie einen kurzen, aber guten Überblick und heben hervor, daß vor allem vor-

übergehende Störungen so gut wie gar nicht untersucht seien. Auch hier sind ihnen die verschiedenen deutschen Arbeiten, z. B. über Verschreiben und Verlesen u. ä., völlig entgangen. Die einzigen deutschen Autoren, deren Werke hier genannt werden, aber allem Anschein nach nicht studiert worden sind, sind Lay, J. Neumann und Strümpell.

Die Pflege der Sinne darf sich nicht damit begnügen, die Sinne zu üben, sie muß auch das Kind lehren, sich der Übereinstimmung seiner Empfindungen mit der Wirklichkeit zu vergewissern, ohne die Empfindungen irgendwie zu entstellen. Und damit sind wir wieder mitten drin in den Fragen über Selbsttätigkeit im Unterricht, über Arbeitsschule und ähnliche Fragen, die uns in Deutschland zurzeit stark interessieren, die aber hier leider nur kurz berührt werden.

Auf dieselben Fragen stoßen wir bei der Pflege des Gedächtnisses. Auch hier wird den Schulen der Vorwurf gemacht, daß man das Gedächtnis ausbildet, aber nicht lehrt, wie man das Gedächtnismaterial zu Rate zieht, wenn man es braucht, wie man es mit Neuem verknüpfen muß u. ä. Die Verfasser bestreiten, daß wir durch Massenversuche zu brauchbaren Ergebnissen über das Gedächtnis kommen könnten, weil dieses bei dem einen sehr entwickelt und bei dem andern fast verkümmert sein könnte. Man darf aber doch nicht vergessen, daß die Unregelmäßigkeiten durch die große Zahl von Beobachtungen ausgeglichen werden und gar nicht den Zweck haben, das einzelne Gedächtnis zu untersuchen. Es sollen durch Massenversuche lediglich Typen und Normen geschaffen werden; die individuellen Differenzen dürfen damit natürlich nicht verwechselt werden. Schon bei der Untersuchung des Gedächtnisses braucht man ja Normen, um Abweichungen von ihnen, Abnormitäten feststellen zu können, und zwar, wie die Verfasser ausdrücklich hervorheben, für jeden Sinn getrennte Normen. Denn „wenn wir nur einen Sinn hätten, würde es auch nur einen Gedächtnistypus geben. Arbeiten nun Sinne des Nichtnormalen mangelhaft, so spezialisieren sie ihr Gedächtnis, um die Summe der Anstrengungen zu vermindern.“ Deshalb müssen alle Sinne gleichmäßig ausgebildet und die Schüler angehalten werden, ihre Erinnerungen methodisch einzuordnen und nicht völlig ungeordnet zu lassen; Untersuchungen wie z. B. die über die Kinderlüge haben uns ja hier bereits wichtige Fingerzeige gegeben.

Das fünfte Kapitel behandelt die Pflege der Aufmerksamkeit, auf deren Entwicklung im letzten Grunde jedes Erziehungssystem zurückführt. Auch hier schlagen die Verfasser vor, den Schülern lieber Winke zu geben, wie sie die Aufmerksamkeit zurückrufen können, wenn sie entfliehen will, als sie immer nur zu ermahnen: „Paßt auf!“ Die erste Bedingung der Aufmerksamkeit ist aber, „Herr möglichst aller organischen Funktionen zu sein.“ Das ganze Kapitel steht im wesentlichen unter dem Einflusse Ribots.

Das letzte Kapitel handelt von der moralischen Erziehung, die durch Moralstunden und durch Arbeit erreicht werden soll.

Sind auch hie und da Lücken zu konstatieren und ist es auch zu bedauern, daß die beiden Forscher unsre deutsche Literatur nicht berücksichtigt haben, obwohl sie in mancher Beziehung, vor allem durch die experimentelle Methode, über die französische hinausgeht, so glaube ich doch nicht unterlassen zu dürfen, auf dieses sehr anregende Werk hinzuweisen, es kann und wird hoffentlich auch bei uns in Deutschland viel Gutes stiften.

Hans Keller.

Boës, Die seelische Entwicklung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter und ihre Unterstützung durch die Kleinkinderschule. 80 S. Cöthen-Anhalt 1909. Paul Schettlers Erben.

Das Büchlein ist ein Vortrag, den der Verfasser vor Kleinkinderlehrerinnen gehalten hat. Es will zeigen, welche Grenzen der Arbeit an den Kindern auf der ersten Lebensstufe gesteckt sind, was unterstützt werden muß und wie dies zu geschehen hat. Infolgedessen ist nur die Entwicklung bis zum siebenten Lebensjahre behandelt und in zwei Stufen zerlegt; die eine, die vor dem Besuche der Kleinkinderschule liegt, reicht von der Geburt bis zum „vollendeten dritten Lebensjahre“, die andere vom „vollendeten dritten bis zum vollendeten siebenten

(sechsten) Lebensjahre". Es dürfte sich wohl kaum empfehlen, bei der Schilderung einer seelischen Entwicklung ein so äußerliches Merkmal wie das Lebensalter als Einteilungsgrund zu benutzen, am allerwenigsten, sich auf einen ganz bestimmten Zeitpunkt festzulegen; denn die seelische Entwicklung ist außerordentlich individuell. Eine solche äußerliche Einteilung ist um so verwunderlicher, als Boës mit der Literatur, auch mit der neusten, sehr vertraut ist. Die erste Periode z. B. steht ganz unter dem Einfluß der Groos'schen Spieltheorie, die so auch weiteren Kreisen in dankenswerter Weise bekanntgemacht wird.

Ferner bezweifle ich, daß das Kind, sobald es von sich in der ersten Person spricht, sich bewußt geworden ist, daß es eine eigene Persönlichkeit, ein Ich ist. Diese Annahme scheint mir ebenso unberechtigt wie etwa die, daß das Kind, wenn es „Wau-wau" sagt, den Begriff „Hund" erfaßt habe. Dies soll nicht ein Tadel gegen Boës sein, sondern soll nur darauf hinweisen, daß gerade die Entwicklung des „Ichbewußtseins" noch sehr der Klärung bedarf.

Das Buch ist mit Wärme von einem Manne geschrieben, der die Kinder liebt und das ernste Bestreben hat, ihnen eine allseitige Ausbildung zuteil werden zu lassen. Aus diesen Gründen ist Boës auch ausgesprochener Gegner der Fröbelschen Spielgaben bei aller Verehrung für diesen großen Pädagogen. Alles in allem wird man dies Büchlein, namentlich Eltern und Kindergärtnerinnen, zur Lektüre warm empfehlen können. Hans Keller.

Boodstein, Dr. Otto. Die Erziehungsarbeit der Schule an Schwachbegabten. Erfahrungen und Ratschläge für Lehrende, Eltern und Behörden. Berlin, Reimer. XV, 432.

Am Ende seiner Berufsarbeit faßt Boodstein seine Erfahrungen über die Erziehungsarbeit an Schwachbegabten zusammen. Er gibt eine gute Übersicht über die Bildungsgelegenheiten geistig und leiblich gehemmter Glieder der menschlichen Gemeinschaft und geht dann im besonderen auf die Hilfsschule ein. Seine diesbezüglichen Ausführungen lassen eine zu starke Anlehnung an die Maßnahmen der öffentlichen Schule erkennen, als daß sie grundlegend für die Erziehung Schwachbefähigter sein könnten. Die Hilfsschule ist zwar eine Ergänzung der öffentlichen Schule, muß aber doch stets ihre eigenen Wege gehen, diktiert durch die Psychologie Anormaler. Richtig und zweckentsprechend ist wieder alles, was er über die Organisation der Hilfsschule, über Lehr- und Pflegekräfte und die Stellung des Arztes sagt. Mit genannter Einschränkung ist sein Werk nicht zu übersehen beim Studium. Gustav Major.

Wilhelm v. Gwinner, Schopenhauers Leben. Dritte, neugeordnete und verbesserte Ausgabe. Mit 4 Porträts und 1 Steindrucktafel. Leipzig, F. A. Brockhaus. 1910. 439 S. 6 M.

In 3. Ausgabe erschien zum 50. Todestage Schopenhauers die Gwinnersche Biographie des Philosophen. Ihr Hauptwert liegt darin, daß sie auf Originalmitteilungen und sonst nicht bekannten und publizierten Aufzeichnungen Schopenhauers selbst beruht. In dieser Ausgabe hat aber das Werk dadurch noch höheren Wert erhalten, daß die in dem für einen größeren Leserkreis bestimmten Buche überflüssigen nebensächlichen Schriftstücke Schopenhauers beseitigt worden sind und manche Aufzeichnungen verbessert werden konnten. Außerdem enthält die neue Ausgabe ein Porträt des Philosophen aus seinem 21. Jahre, eins aus dem Greisenalter, eins seiner Mutter und eins seines Vaters, das hier zum ersten Male an die Öffentlichkeit kommt. — Der Verfasser ist in seinem für den Streit um Schopenhauers Person hochbedeutsamen Buche mit Erfolg bemüht gewesen, für weitere Kreise ein eindrucksvolles, ungeschminktes Bild seines philosophischen Freundes zu zeichnen, der freilich nicht durch das Ganze seiner Philosophie, nicht durch seine Metaphysik und Ethik, wohl aber durch einzelne in seinen Schriften verstreute Gedanken für die Nachwelt von Wert bleiben wird.

Lic. Paul Krüger.

Die gegenwärtige Lage der Pädagogik.

Von E. Meumann.

(Erweiterte Rede zum Stiftungsfest des Dresdner Lehrervereins.[1])

Was ist der Stand der Arbeit in der Pädagogik der Gegenwart? Was sind die idealen Ziele, denen sie letzten Endes zustrebt?

Es liegt mir als einem Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik nahe, bei der Beantwortung dieser Frage insbesondere die wissenschaftliche Seite unserer pädagogischen Arbeit ins Auge zu fassen. Aber ein großer Teil der gegenwärtigen pädagogischen Wissenschaft steht in so enger Fühlung mit der pädagogischen Praxis, daß es leicht ist, von der wissenschaftlichen Bewegung aus auch die praktische Arbeit des heutigen Erziehungswerkes zu überschauen. Ich denke daher, die Bewegung in der praktischen Pädagogik in einem kürzeren zweiten Teile dieser Ausführungen im Überblick zu behandeln, aber schon vorher öfter die Parallele zwischen der wissenschaftlichen und der praktischen pädagogischen Bewegung zu ziehen.

Die Pädagogik der Gegenwart beurteilen wir am besten an der Hand der Vergangenheit. Es ist aber keineswegs erforderlich, daß wir einen ausführlichen Vergleich der Erziehungswissenschaft und Praxis unserer Zeit mit früheren Jahrhunderten ausführen; denn der Abstand der Gegenwart von der Vergangenheit ist in der Pädagogik ein so großer, wie auf keinem anderen Gebiet der Forschung und des Lebens, und dieser Abstand wird natürlich um so fühlbarer, je weiter wir in die früheren Jahrhunderte zurückgehen, und noch die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigt ein ganz anderes Bild der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis als die Gegenwart.

Was vor allem die pädagogische Vergangenheit von der Gegenwart unterscheidet, das ist der relativ kleine Kreis von Menschen, der sich in früheren Zeiten um den Fortschritt der Erziehung bemüht, oder was dasselbe sagen will, es ist der Mangel an allseitiger Beteiligung des Volkes und der regierenden Kreise an den Aufgaben der Erziehung, der uns auffällt, wenn wir in die Vergangenheit blicken, und zu ihr bildet eine

[1]) In den folgenden Ausführungen gebe ich meine Auffassung der Lage der Pädagogik; sie mögen in manchen Punkten als eine abweichende Ansicht über diese Frage gegenüber dem Artikel von Herrn Dr. A. Fischer angesehen werden (vgl. das II. Heft d. Jahrg.), doch stand mir der Text schon fest, ehe ich diesen Artikel kannte. Einige dem Charakter der ursprünglichen Festrede entsprechende einleitende Worte lasse ich hier weg. Der zweite (im nächsten Heft erscheinende) Teil meiner Ausführungen ist eine wesentliche Erweiterung der Rede.

Parallele die Gleichgültigkeit, mit der die Vertreter der Wissenschaft den theoretischen Aufgaben der Pädagogik gegenüberstehen — sowohl die Philosophen wie die führenden Geister in den Fachwissenschaften. Fast immer ist der pädagogische Fortschritt vom Mittelalter bis zur Schwelle der Gegenwart das Werk einiger weniger für die Erziehung begeisterter Persönlichkeiten, die oft genug einsam und unverstanden in ihrer Zeit dastehen, oder doch ein relativ beschränkter Kreis des Volkes, wie der Humanismus, die Reformatoren oder die Pietisten, einige Aufklärer usf.

Dem entspricht dann auch in der Regel der geistige Gehalt der pädagogischen Reformbestrebungen der Vergangenheit. In den meisten Fällen sind es ganz einseitige Interessenkreise oder ebenso einseitig aus einem beschränkten Gebiete des Erziehungswerkes entlehnte Ideen, auf deren Wirksamkeit das pädagogische Leben der Zeit beruht. So stützt sich die humanistische Bewegung auf das formale altsprachliche Bildungsideal, von dem sich auch die Reformatoren trotz des anfänglichen Widerstrebens nicht los machen konnten; die Jesuiten sorgten für die Vereinigung von kirchlicher und weltlicher Bildung; die pietistischen Ideen konnten wichtigen Seiten des Lebens nicht gerecht werden, und das Glückseligkeits- und Nützlichkeitsstreben der Aufklärung erscheint uns heute ebenso einseitig wie das Naturideal und die Gefühlspädagogik Rousseaus. Nur Herbart macht als ein auf der Höhe der Zeit stehender Philosoph zugleich die Pädagogik zu einem integrierenden Bestandteil seines philosophischen Bestrebens. Aber wir dürfen es heute wohl als allgemein anerkannt betrachten, daß seine Pädagogik mehr ein Entwurf zu einem großen Werk geblieben ist und daß seine Schüler diesen Entwurf keineswegs im Geiste des Meisters ausgeführt haben.

Versuchen wir gegenüber diesem in wenigen Zügen dargestellten Bild der Vergangenheit die pädagogische Arbeit der Gegenwart zu kennzeichnen, so ergibt sich als erstes und auffallendstes Merkmal das ausgebreitete und allseitig gesteigerte Interesse an den Aufgaben der Erziehung und das tiefe Durchdrungensein von dem Bewußtsein, daß die Erziehung eine heilige Pflicht, eine soziale, eine allgemeine Pflicht ist, an der jedermann, auch der Laie, beteiligt sein muß.

Die pädagogische Arbeit beschränkt sich nicht mehr auf den einzelnen für sein Werk begeisterten Pädagogen oder Philosophen, sondern in gleicher Weise arbeiten daran: der Lehrer und der Universitätsdozent, der Mediziner — und dieser wieder teils als Arzt, teils als Physiologe, Pathologe und Psychiater —, der für die Sorge um den jugendlichen Verbrecher interessierte Jurist, der Geistliche und der Anstaltsdirektor, der Künstler, der sich um die Teilnahme der Schule an der Kunstbewegung unserer Zeit bemüht, endlich aber auch weite Kreise der Eltern und ferner industrielle Unternehmer und Kaufleute, die allmählich auch in Deutschland die außerordentliche Bedeutung begreifen, welche ein zweckmäßig ausgebildeter Nachwuchs gerade in der großen Masse des Volkes für ihre Interessenkreise hat. So fangen glücklicherweise auch bei uns allmählich die besitzenden Kreise an, große Stiftungen zu machen, die dem Erziehungswerk in irgendeinem seiner Teile zugute kommen sollen. Ich erinnere an

die Stiftungen, auf denen das Kolonialinstitut und das öffentliche Vorlesungswesen in Hamburg beruht, an die Akademien für Handelswissenschaft in Frankfurt und Köln, das Vorlesungswesen an der Handelsschule in Essen, ferner an die großartigen Stiftungen, welche in den Kreisen der sächsischen, insbesondere der Leipziger Kaufleute zugunsten der Forschungsinstitute an der Universität Leipzig aufgebracht worden sind, und endlich an die Begründung von Forschungsinstituten, wie sie die Kaiser-Wilhelm-Stiftung in Aussicht genommen hat.

Die Allseitigkeit dieser Mitarbeit an der Pädagogik ist aber nur ein Ausdruck für die außerordentlich gesteigerte Vielseitigkeit und Vielgeschäftigkeit des Lebens in der Gegenwart: Immer mehr bricht sich in den Kreisen der Lehrer wie der Laien die Überzeugung Bahn, daß die Anforderungen, die das Leben der Gegenwart in allen Berufen an den Menschen stellt, so vielseitige und so mannigfaltige sind, daß die Schule (insbesondere die Volkschule) unausgesetzt ihre Lehrpläne und ihre Leistungen revidieren muß, damit sie ein Geschlecht aus sich heraus entlassen kann, das auch auf diese außerordentliche Mannigfaltigkeit der Lebensforderungen vorbereitet erscheint, und darum sehen wir nun, daß jeder Stand und jedes Gewerbe auf das Schulwesen Einfluß zu gewinnen sucht, um die allgemeine Volksschule durch umfangreiche und wohl eingerichtete Fachschulen und Fortbildungsschulen zu ergänzen. Es wäre eine falsche und übertriebene Hoffnung, wenn man gegenwärtig noch glauben könnte, daß eine noch so gut eingerichtete allgemeine Volksschule den Schüler in wirklich genügender Weise auch nur auf alles das vorbereiten könnte, was Handel, Technik und Handwerk heutzutage von dem Menschen an Kenntnissen und an formaler Bildung fordern.

Wenn man den ganzen Abstand unseres heutigen Bildungswesens von dem der Vergangenheit ermessen will, so muß man einmal von diesem Gesichtspunkt aus zurückblicken auf das Ideal eines humanistischen Gymnasiums, wie es in der Reformationszeit von Joh. Sturm in Straßburg entworfen wurde. Da verließ der Schüler nach ungefähr zehnjähriger angestrengter Arbeit das Gymnasium und hatte eigentlich nichts gelernt als lateinische Beredsamkeit, lateinischen Stil und etwas römische und griechische Grammatik und Literatur. Es klingt uns heute fast unglaublich, daß es Zeiten geben konnte, in denen der Schüler nach zehnjährigem Aufenthalt auf dem Gymnasium ins Leben heraustrat ohne irgend nennenswerte Kenntnis in Geschichte, Geographie und Naturkunde, ohne die Grundbegriffe der Physik und Chemie, ohne alle und jede Kenntnis in der Mathematik und dem höheren Rechnen, ohne Kenntnis der modernen Sprachen, ohne Bekanntschaft mit den nationalen Bildungsgütern, die in der Literatur deutscher Sprache vorhanden waren, ohne Kenntnis der politischen Geschichte und der Verfassung der Gegenwart seines Volkes — und für alles dieses Ersatz suchen mußte in einem bißchen lateinischer Grammatik und Sprachgewandtheit und einer ungeheueren Masse von Vokabeln. Man hat berechnet, daß in dem Gymnasium Sturms von den Schülern ungefähr 21000 lateinische Vokabeln gelernt werden mußten!

Kehren wir zurück zur Gegenwart, so sehen wir eine zweite Grundeigentümlichkeit der pädagogischen Arbeit unserer Zeit darin, daß sie auf allen Punkten den Charakter einer gesunden, durch die Zeitlage selbst geforderten, daher auch als unerbittlich notwendig erscheinenden Reform trägt, die sich ihrer Notwendigkeit auch bewußt ist. Es ist zwar keineswegs so, daß unser Zeitalter allein pädagogische Reformbestrebungen hervorgebracht hätte; man kann vielmehr sagen: die ganze Weiterentwicklung des Erziehungswerkes in früheren Jahrhunderten ist (abgesehen von den Zeiten der eigentlichen Stagnation) immer Reform gewesen. — Aber die früheren Reformbestrebungen tragen entweder den Charakter einer einseitigen Umgestaltung einer einzelnen beschränkten Seite der Erziehung, wie der sprachlichen oder der Bildung an den Realien u. dergl. mehr, oder sie treten auf als ein ungesundes, wissenschaftlich unbegründetes revolutionäres Vorwärtsdrängen eines oder weniger pädagogischer Schwärmer, die dann oft ein Strohfeuer entzünden, das nach kurzem Aufflackern wieder erlischt. Typisch ist dafür die Bewegung der Philanthropen. Es ist kaum zu glauben, was für einen Mangel an gediegener Kenntnis und an wirklicher Bildung ein solches Werk zeigt wie das bekannte „Elementarwerk“ Basedows und mit welcher Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit dieses umfangreiche Kompendium alles Wissens zusammengeschrieben worden ist, und nicht eine einzige pädagogische Idee Basedows wurde mit einer wissenschaftlichen Begründung gegeben, die auch nur einigermaßen den philosophischen und psychologischen Methoden seiner Zeit entsprochen hätte.

Überall bemerken wir nur ein dunkles Ahnen des Richtigen ohne jede Vertiefung und ohne den Versuch, das praktisch Erreichbare mit der theoretischen Begründung in Einklang zu bringen. Daher sehen wir, daß die Philanthropine zwar kurze Zeit den größten Teil des gebildeten Europas zu interessieren vermochten, daß sie trotzdem bis auf eine Anstalt nach wenigen Jahren kläglich eingehen mußten.

Die pädagogische Reform der Gegenwart kann sich zwar auch noch nicht ganz loslösen von dem Einfluß alter Tradition, auch bei uns treiben die phantastischen Ideologen noch ihr Wesen, aber sie bestimmen nicht mehr den Charakter unserer pädagogischen Bewegung, sie sind nicht mehr die einzigen, die vorwärts treiben, sondern unsere Reform sucht vor allem, die Bildungsbedürfnisse unserer Zeit in ihrem ganzen Umfange zu verstehen, und sie sucht allenthalben nach einer ausgiebigen Begründung aller Reformvorschläge nach den strengsten Anforderungen der Wissenschaft, sie sucht endlich, einen sicheren Boden zu gewinnen durch das Ausprobieren neuer Vorschläge in der Praxis.

Damit berühren wir einen weiteren Unterschied der Pädagogik unserer Zeit vor aller Vergangenheit. Denn neben dieser außerordentlich gesteigerten praktischen Arbeit sehen wir ein Streben nach wissenschaftlicher Forschung in dem ganzen Erziehungsgebiet und in seinen zahlreichen Grenzgebieten, das ohnegleichen dasteht, und darin profitiert endlich auch einmal die Erziehungswissenschaft von dem gesteigerten wissenschaftlichen Geiste der Neuzeit.

Diese wissenschaftliche Seite der gegenwärtigen Pädagogik vollständig zu entwickeln, kann natürlich nicht meine Aufgabe sein, aber ein Überblick über die Lage, in der sich die pädagogische Wissenschaft der Gegenwart befindet, darf in unserm Bilde nicht fehlen, denn sie kann geradezu als der bestimmende Zug in diesem angesehen werden.

Man kann vielleicht sagen, daß auf 5 bis 6 großen Gebieten die wissenschaftliche Arbeit in der Pädagogik eingesetzt hat, von denen jedes in seiner Art wieder so wertvolle Beiträge zu dem Ganzen des wissenschaftlichen pädagogischen Systems leistet, daß wir kaum entscheiden können, welches das Wertvollere und welches das weniger Wertvolle ist, und fast jedes einzelne dieser pädagogischen Forschungsgebiete ist erst eine Schöpfung unserer Zeit.[1])

1. Da ist zuerst zu nennen das ganze Forschungsgebiet der Jugendkunde, das in der Art, wie es gegenwärtig betrieben wird, keinen Vorläufer in der Vergangenheit hat. Ich meine damit keineswegs nur die Kinderpsychologie oder „Kinderseelenkunde", sondern die gesamte Erforschung des jugendlichen Menschen, die ebensowohl seinen Körper wie seinen Geist, seine Entwicklung, seine Individualität und seine Begabung und die Bedingungen seiner Arbeit untersucht und die ebensowohl das normal sich entwickelnde Kind als das abnorme und das pathologische zu verstehen sucht. Ihr Ziel ist, uns ein Gesamtbild von dem in der Entwicklung begriffenen Menschen zu geben bis zu seinem Eintritt in das Alter des Mannes und der Frau.[2])

Allein an diesem Teile unserer Forschung beteiligen sich 3—4 verschiedene Einzelwissenschaften, über deren relativen Anteil an der Gesamtjugendkunde wir uns klar sein müssen, damit nicht eine von ihnen das ganze Bild der Jugendkunde unter den einseitigen Gesichtspunkt ihrer Betrachtungsweise rückt — eine Gefahr, die gegenwärtig nicht immer vermieden wird.

a) Die Anthroprometrie und Anthropologie des Kindes gibt uns ein wichtiges vergleichendes Material über die körperliche und geistige

[1]) Herbarts Ansicht von den Grundwissenschaften der Pädagogik, die lange Zeit die herrschende war, muß als gänzlich veraltet gelten. Nach Herbart sollte bekanntlich die Pädagogik zwei Hilfswissenschaften haben, die Psychologie und die Ethik; diese gibt das Ziel der Erziehung, jene zeigt „den Weg, die Mittel und die Hindernisse". Die Hauptfehler dieser Bestimmung sind die folgenden: 1. sind die Hilfswissenschaften der Pädagogik damit unvollständig angegeben; denn die Logik ist wenigstens ebenso sehr Hilfswissenschaft der Pädagogik wie die Psychologie; sie hat überall da die vorherrschende Bedeutung, wo es sich um die Darstellung und Gestaltung der Unterrichtsstoffe handelt; 2. werden die Ziele der Erziehung nicht nur von der Ethik bestimmt, sondern auch von den Religionswissenschaften und der Ästhetik; 3. ist die Rolle der Psychologie nicht richtig bestimmt; ihre erste und grundlegende Aufgabe liegt in der psychischen Entwicklungsforschung; diese zeigt die Anpassung aller Unterrichtsmaßnahmen an das Entwicklungsstadium des Kindes; endlich: 4. wichtige andere Bestimmungen, wie das Verhältnis der Pädagogik zu den Fachwissenschaften, hat Herbart ganz übersehen.

[2]) Ich gebrauche im folgenden öfter den Ausdruck „Der Jugendliche" oder auch der jugendliche Mensch in Gegenüberstellung zu dem Ausdruck der „Erwachsene", da wir durch diese Bezeichnung vielleicht das uns noch immer fehlende Wort für den in der Entwicklung begriffenen Menschen gewinnen können.

Entwicklung des jugendlichen Menschen unter verschiedenen Lebensbedingungen, Völkerrassen, Klimaten und Kultur- und Zivilisationsverhältnissen. Wir lernen dadurch unter anderem, wie vorsichtig wir sein müssen mit der Generalisierung von Beobachtungen, die wir an den Kindern einer Schule, einer Stadt oder einer Gegend gemacht haben, da sie oft durch vergleichende Untersuchungen in anderen Ländern und unter anderen Verhältnissen eine wesentliche Korrektur erfahren. Die Anthropologie lehrt uns aber andererseits auch, manche Erscheinungen als allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung erkennen, die wir ohne größeres Vergleichsmaterial für rein zufällig halten würden. Das betrifft z. B. die Wachstumsperioden und Wachstumsgesetze, die Entwicklungsschwankungen und Jahresschwankungen und im allgemeinen alle Verhältnisse der physischen Basis der normalen, der frühreifen und der zurückbleibenden geistigen Entwicklung; denn die anthropologische Untersuchung hat den großen Vorteil, daß sie leicht und relativ sicher zu bestimmten Maßangaben über die Entwicklung des jugendlichen Menschen gelangen kann, während die psychischen Maße es bis jetzt noch in außerordentlich vielen Fällen an Genauigkeit und wirklicher Objektivität fehlen lassen. Daher kann die anthropologische Messung auch als eines unserer besten Mittel zur Feststellung der körperlichen Entwicklung überhaupt gelten; denn aus ihren Angaben können auch zahlreiche Rückschlüsse gemacht werden auf die physiologischen Verhältnisse der Organe und ihrer Funktionen. Gerade in den letzten Jahren ist wieder durch vergleichende Untersuchungen auf anthropometrischer Basis erkannt worden, was für eine einschneidende Bedeutung für die Entwicklung des Jugendlichen die Pubertätszeit hat und wie der Eintritt der Pubertät von Rasse und Klima abhängig ist im Vergleich zu der Wohlhabenheit und der sozialen Lage der Eltern.

b) Die rein medizinische Untersuchung des kindlichen Organismus muß nun neben der anthropometrischen vor allem die Funktionen der körperlichen Organe des Kindes verständlich machen und ihre Verschiedenheit von denen des Erwachsenen nachweisen. Sie macht uns dadurch zugleich Erscheinungen verständlich, die wir in erster Linie auf geistigem Gebiete konstatieren und die für die psychologische Betrachtung des Kindes als bloße Tatsachen dastehen würden. Ich erwähne nur die Frage, warum der jugendliche Organismus leichter ermüdet, sich aber auch leichter wieder erholt als der des erwachsenen Menschen und warum die Übung aller organischen und psychischen Funktionen einer außerordentlich langen Fortführung durch die Jahre der Jugend hindurch bedarf, wenn die Erfolge der Übung nicht wieder verloren gehen sollen.

c) Die Psychiatrie und Psychopathologie des Jugendalters lehrt uns natürlich im allgemeinen das abnorme Kind kennen, sie tritt aber ferner immer mehr in Zusammenhang mit der Arbeit des Psychologen einerseits und der Erfahrung des Anstaltsleiters andererseits. Dafür war symptomatisch die interessante Aussprache zwischen den Vertretern der Psychiatrie und den Direktoren von Anstalten für schwache und zurückgebliebene Kinder auf dem Kongreß für Kinderpsychologie in Berlin im Jahre 1906. Wenn dort die Gegensätze sich auch noch scharf geltend

machten, so zeigte doch wohl die Diskussion allen Beteiligten, daß sich auch in diesem Punkte die Arbeit des Mediziners, des Pädagogen und des Psychologen ergänzen muß, und in mancher Beziehung wurden die ersten Schritte zu einer Verständigung getan; und ebenso wird der Schularzt, in dessen Händen leider oft noch immer ausschließlich die verantwortungsvolle Aufgabe der Überweisung schwachbegabter Kinder an die Hilfsschule liegt, allmählich immer mehr davon überzeugt, daß er der Mitarbeit des Psychologen und des Pädagogen bedarf. Denn der größte Teil der Intelligenzprüfungen, auf welchen die Überweisung des Schülers in die Hilfsschule beruht (oder doch beruhen sollte!), ist durch die Arbeit des Psychologen geschaffen worden. Nur wenn die Psychopathologie mit den Untersuchungen des Psychologen und den Erfahrungen des Pädagogen Hand in Hand geht, kann sie die schwierigen Fragen beantworten: Was ist das Abnorme im Kindesalter? Wie weit reicht z. B. bei der sogenannten Dummheit noch das Normale? Wo sind also die Grenzen der jugendlichen Abnormität? An welchen Symptomen sind die verschiedenen Arten und Stufen der Abnormität zu erkennen, in welchen Jahren der Entwicklung machen sich die einzelnen Arten jugendlicher Abnormität zuerst und in welchen machen sie sich besonders deutlich geltend? Wie haben wir die verschiedenen Arten abnormer Kinder zu behandeln und was für pädagogische Erfolge lassen sich von ihnen noch erhoffen?

2. Von allen diesen Untersuchungen sucht nun diejenige Wissenschaft zu profitieren, die im Zentrum der ganzen Jugendkunde steht: Die Psychologie des Jugendalters; sie gibt uns erst das volle und klare Bild von der geistigen Entwicklung des heranwachsenden Geschlechts und von den geistigen Eigentümlichkeiten des Jugendalters, die wir gegenwärtig bis in alle Details hinein festzustellen suchen.

Es kann nicht meine Aufgabe sein, hier ein vollständiges Bild von dieser Psychologie des Jugendalters zu geben, wohl aber ist es richtig, die Bedeutung, welche dieser Zweig der pädagogischen Forschung für das Ganze der wissenschaftlichen Pädagogik hat, einmal prinzipiell festzustellen. Darüber herrschen bekanntlich gegenwärtig die allerverschiedensten Meinungen. Während es auf der einen Seite Pädagogen gibt, die sogar ohne alle Psychologie auszukommen glauben (Natorp) und alle Erziehungsfragen mit den Mitteln der Logik und der Soziologie zu lösen suchen, hört man nicht selten in den Kreisen der Psychologie die Ansicht, die Pädagogik sei angewandte Psychologie, allenfalls mit der Einschränkung, die Pädagogik sei nur so weit wissenschaftlich, als sie angewandte Psychologie sei. Die erste Auffassung zu widerlegen, ist nicht der Mühe wert angesichts der Tatsache, daß fast der ganze Fortschritt der gegenwärtigen pädagogischen Forschung auf der großen Entwicklung unserer gegenwärtigen Psychologie und der psychologischen Denkweise der heutigen Pädagogik beruht. Aber auch die zweite Auffassung ist so wenig zutreffend, daß es kaum wert wäre, ihr zu widersprechen, wenn sie nicht von einigen unserer führenden Psychologen aufgestellt worden wäre. Denn diese psychologische Auffassung der Pädagogik verkennt ebensowohl das Wesen der wissenschaftlichen Pädagogik wie die Auf-

gabe der Psychologie und der Kinderpsychologie. Die Aufgabe des pädagogischen Forschers ist eine ganz andere als die des Psychologen und des Kinderpsychologen. Der Pädagoge treibt überhaupt gar nicht eigentlich Psychologie oder Kinderpsychologie. Er fragt von seinem Standpunkt aus nicht (wie der Psychologe): Wie ist der Geist des Kindes beschaffen und was geht in ihm vor? Sondern er fragt: Wie wird der jugendliche Geist gebildet und wie müssen wir ihn behandeln, wenn wir unser pädagogisches Ziel erreichen wollen? Daher ist die Fragestellung des Pädagogen, der den jugendlichen Geist studiert, eine prinzipiell von der des Psychologen verschiedene, und diese Verschiedenheit der Fragestellung erstreckt sich bis in die kleinsten Details unserer psychologisch-pädagogischen Untersuchungen im jugendlichen Menschen! Jedes einzelne Problem der Kinderseelenforschung wird unter dem Gesichtspunkt des Pädagogen ein anderes als unter dem des Psychologen.

Der Psychologe fragt z. B. nach den Gesetzen der Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen; der Pädagoge fragt nicht nach diesen Gesetzen, sondern: wie lernt das Kind, wenn es ein bestimmtes Ziel erreichen oder ein bestimmtes Pensum einprägen will, und wie reproduziert es, wie sagt es auf, oder wie stellt es dar, wenn man eine bestimmte Unterrichtsaufgabe vorschreibt?

Der Psychologe fragt nach den psychologischen Gesetzen der Willenshandlung; der Pädagoge fragt nach den Bedingungen und Gesetzen der Willensbehandlung oder der Willensbildung, der Beeinflussung des Willens unter dem Gesichtspunkt eines Erziehungszieles oder eines persönlichen Ideals. Der Psychologe fragt: wie entwickelt sich die Sprache des Kindes?, der Pädagoge: wie bilden wir die Sprache aus zu einem individuellen Stil; oder während der Psychologe die natürliche Grammatik der gesprochenen oder die künstliche der geschriebenen Sprache feststellt, fragt der Pädagoge, wie führen wir die Schüler in die Grammatik ein?

Jeder geistige Prozeß des Kindes ist für den Psychologen sozusagen als Naturprozeß interessant, so wie er ist, für den Pädagogen nur so, wie er im Dienste bestimmter, von der Erziehung gestellter Aufgaben beeinflußt werden kann, oder wie er im Dienste dieser Ziele arbeitet. Daher kann man sagen: keine einzige psychologisch-pädagogische Untersuchung deckt sich mit den Untersuchungen des Psychologen, und zwar gilt dies sogar von der psychologischen Fundamentalfrage der Pädagogik, der Entwicklung des Jugendlichen. Der Kinderpsychologe fragt: wie entwickelt sich der jugendliche Mensch?; der Pädagoge fragt: wie müssen wir in diese Entwicklung eingreifen, um sie zu bestimmten Zielen und Idealen hinzuführen? Der Psychologe steht der Entwicklung des Jugendlichen rein betrachtend und forschend gegenüber; der Pädagoge untersucht die Mittel, durch welche er auf diese Entwicklung einen Zwang ausüben kann, durch welche sie in ganz bestimmte Bahnen hineingeleitet wird.

Zwar kann der Pädagoge in allen diesen Punkten an die Vorarbeit des Psychologen anknüpfen, aber eine größere Bedeutung hat diese Vor-

arbeit nicht, denn die rein psychologische Untersuchung beantwortet ihm keine einzige von den unter pädagogischem Gesichtspunkt aufgestellten Fragen.

Diese negative Betrachtung über die Nichtbedeutung der Psychologie und der Kinderpsychologie für die pädagogische Wissenschaft muß aber noch einen Schritt weitergeführt werden! Es gibt große Gebiete der Pädagogik, in denen der Psychologe entweder überhaupt nicht oder nur in ganz sekundärer Weise mitreden kann, weil die Probleme, um die es sich handelt, gar keine psychologischen sind, sondern höchstens auch nebenbei eine psychologische Seite haben. In der Hauptsache sind es drei Teilgebiete der Pädagogik, die sich der Kompetenz des Psychologen entziehen: die Lehre von den Stoffen und Mitteln des Unterrichts, die praktischen Fragen der Schulorganisation und den Bedingungen der Verwirklichung unserer pädagogischen Maßnahmen und endlich die Lehre von den Zielen der Erziehung.

Die Lehre von den Unterrichtsstoffen und den Mitteln logischer und technischer Wissenschaften, die Lehre von den Zielen der Erziehung fällt zum Teil (aber auch nur zum Teil!) rein philosophischen Wissenschaften anheim, wie der Religionsphilosophie, der Ethik und der Ästhetik, und die Probleme der praktischen Verwirklichung pädagogischer Aufgaben werden zum Teil sogar in schroffem Gegensatze gegen die Forderungen des Psychologen entschieden. Hierfür zwei Beispiele. Warum wir gerade die Volksschulbildung mit dem 14. Jahre abschließen, das ist nicht durch psychologische, sondern rein durch praktische und wirtschaftliche Überlegung bedingt. Nach den Forderungen des Psychologen müßten wir den Volksschüler ebensogut wie den Mittelschüler wenigstens bis ins 17. oder 18. Jahr weiter unterrichten, weil uns die Psychologie des Jugendalters zeigt, daß der jugendliche Geist erst nach dem 14. Lebensjahr seine volle Reife erreicht und daß infolgedessen der Schüler der Volksschule in seiner Ausbildung sehr benachteiligt ist. Oder wenn wir in allen Schulen den Klassenwechsel nach einem jahrhundertelangen traditionellen Gebrauch jährlich vornehmen, so läßt sich diese wichtige pädagogische Maßregel ebenfalls in keiner Weise psychologisch begründen, denn die geistige Entwicklung des jugendlichen Menschen schreitet durchaus nicht in einzelnen Jahresepochen um ein besonderes gleichmäßiges Quantum vorwärts.

Das sind nur ein paar Stichproben rein praktischer Probleme der Erziehung, die sich leicht vermehren ließen und die ihre Begründung von anderen als von psychologischen Gesichtspunkten aus erhalten.

Aber was ist nun die positive Bedeutung, die die Psychologie für die wissenschaftliche Pädagogik hat? Zunächst muß hierbei beachtet werden, daß die reine Psychologie eine direkte Bedeutung — in dem Sinne, daß sie irgendein pädagogisches Problem mit ihren Mitteln lösen könnte — überhaupt nicht hat, eben weil sie den pädagogischen Gesichtspunkt nicht kennt. Vielmehr steht die Sache so, daß viele pädagogische Fragen eine mehr oder weniger ausgedehnte psychologische Seite haben, die mit pädagogisch-psychologischen Untersuchungen behandelt werden kann. Ferner ist es selbst da, wo die psychologische

Untersuchung das entscheidende Wort spricht, immer die sogenannte angewandte, nie die generelle Psychologie, an welche sich die Pädagogik anlehnen muß: die Kindespsychologie, die individuelle Psychologie und dergleichen mehr. Stellen wir mit diesen Einschränkungen die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik der Gegenwart fest, so können wir sie auf drei Hauptgesichtspunkte bringen: 1. verdankt die pädagogische Forschung der Gegenwart der Psychologie ihre wichtigsten Methoden und Mittel; 2. läßt sich sagen, daß alles, was wir im Unterricht und in der Erziehung unternehmen, nicht nur durch den Stoff (das Material) und durch die Unterrichts- und Erziehungsziele bestimmt ist, sondern stets zugleich durch die Rücksicht auf die geistige Entwicklung des Zöglings, und die pädagogische Psychologie zeigt uns, wie wir alle Maßnahmen der Erziehung und alle Materialien und Mittel der geistigen Entwicklung des Zöglings anzupassen haben. Mit dieser Anpassung an den Geist des jugendlichen Menschen und seine Entwicklung haben es aber gerade das Lehrverfahren und der Lehrgang, also wichtige Teile der Methodik des Unterrichts, zu tun. Daher wird diese am nachhaltigsten von der Psychologie aus bestimmt (obwohl sie natürlich auch durch stoffliche und teleologische Rücksichten beeinflußt wird). Ob wir z. B. eine bestimmte Art mathematischer Aufgaben dem 13jährigen Schüler zumuten können und ebenso die Art und Weise, wie sie für den 13jährigen behandelt werden müssen, das ist bestimmt zum Teil durch das Ziel der Schule, zum Teil durch die Art des Stoffes (Charakter und Schwierigkeit dieser Aufgabe), zum Teil auch durch die psychische Verfassung und die geistige Entwicklungsstufe des durchschnittlich 13jährigen Schülers. Diese letzteren bestimmt uns die Kinderpsychologie, und sie gibt damit die Begründung für die Anpassung von Stoff und Art der Behandlung an das geistige Entwicklungsstadium des Zöglings.

Aber die Psychologie leistet uns weit mehr (genauer gesagt die psychologische Pädagogik, nicht die reine Psychologie). Sie lehrt uns die Anpassung jeder Unterrichts- und Erziehungsmaßregel an die Individualität und die individuelle Begabung des Schülers kennen. Sie tut das als Psychologie der individuellen Differenzen und Psychologie der Begabung; sie gibt uns einen Blick in die geistigen Bedingungen der Arbeit des Schülers im allgemeinen und führt damit zu einer Geisteshygiene und einer Ökonomie und Technik der geistigen Arbeit des Schülers, und sie hilft uns zur Analyse auch der geistigen Arbeit in den einzelnen Schulfächern: wir analysieren das Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, die sprachliche Tätigkeit usf., und wir gewinnen damit den begründenden Unterbau für die Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer.

Es läßt sich leicht zeigen, daß selbst bei allen diesen Arbeiten der psychologischen Pädagogik unsere Untersuchung niemals rein psychologischen Charakter trägt. Sie ist immer eine psychologisch-pädagogische, weil sie immer den Schüler im Dienste bestimmter Schulaufgaben betrachtet, oder wenigstens im Sinne der angewandten Psychologie über die bloße generelle Feststellung psychischer Funktionen und ihrer Gesetze hinausgeht.

Neben dieser Arbeit des pädagogischen Psychologen steht nun aber eine zweite Gruppe von Untersuchungen psychologisch-pädagogischer Natur, die man oft nicht genug beachtet hat; denn selbst bei jenen vorher erwähnten rein pädagogischen Problemen, der Lehre von den Zielen der Erziehung und der Frage ihrer praktischen Verwirklichung, müssen wir den Psychologen wenigstens mit zu Rate ziehen. Denn diese Ziele sind für den Erzieher nicht bloß abstrakte Zielbegriffe wie für den Philosophen, sondern sie stellen zugleich eine bestimmte geistige Verfassung des Zöglings dar, die als solche mit psychologischen Mitteln erreicht wird. Auch die Wege, die zur Verwirklichung dieser geistigen Verfassung führen, zeigt uns die Psychologie; und die praktische Verwirklichung der Erziehungsziele, z. B. der erwähnte Abschluß der Volksschulbildung mit dem 14. Lebensjahre des Schülers, muß sich doch wieder darüber klar werden, welche geistige Reife der Schüler in dieser Zeit hat. Das bestimmt aber wieder die Psychologie, und sie wird durch ihre Überlegungen zu einem Gegengewicht gegen die Herrschaft rein praktischer und wirtschaftlicher (utilitarischer) Gesichtspunkte.

So gibt es fast keinen Zweig der Pädagogik, in den der Psychologe nicht wenigstens eingreift, wenn er auch vielleicht in keinem Gebiete des Erziehungswerkes die ausschlaggebende Stimme hat. Immer ist die Rolle des psychologischen Pädagogen nur die einer Mitbestimmung der Erziehungsmaßregeln und Bedingungen, und je nach dem Charakter der einzelnen Probleme wird diese Mitbestimmung entweder die vorherrschende, oder sie wird durch die Natur des Stoffes, der Mittel der praktischen Verwirklichung, des Charakters und des Inhaltes der Ziele nur in eine zweite Rolle gedrängt.

3. Mit der Arbeit des Psychologen treten wir in die Frage ein, was die systematische Philosophie für die wissenschaftliche Pädagogik zu bedeuten hat. Da haben wir durch die negativen Angaben darüber, was uns der Psychologe nicht gibt, schon Schritt für Schritt die Arbeit des systematischen Philosophen angedeutet. Doch sei von vornherein bemerkt, daß die Rolle des Philosophen in der Pädagogik ganz die gleiche ist wie die des Psychologen: der Philosoph kann eine Anzahl Mitbestimmungen für die Lösung pädagogischer Probleme geben, aber er kann von seinem Gesichtspunkte aus und mit seinen Mitteln keine einzige pädagogische Frage lösen, weil keine philosophische Wissenschaft den Gesichtspunkt der Erziehung zu ihrem eigentümlichen Gesichtspunkt der Betrachtung des Lebens gemacht hat.

Es möge zuerst wieder die positive Aufgabe des systematischen Philosophen für die Pädagogik bestimmt sein, worauf wir sie ebenso einschränken werden wie die des Psychologen.

Da haben wir uns zunächst gegen einen Vorwurf zu verteidigen. Man hört nicht selten heute die Behauptung, daß in unserer Zeit so viel Gewicht gelegt werde auf die psychologische Pädagogik, daß wir darüber die Ausbeutung der systematischen Philosophie für wissenschaftlich pädagogische Fragen vernachlässigt hätten. Es mag sein, daß wir in diesem Punkte noch nicht dasselbe geleistet haben wie in der psychologischen Grund-

legung der Pädagogik, aber vernachlässigt wird auch diese Seite unserer Arbeit in der Gegenwart nicht. Wir sind uns sehr wohl darüber klar, daß der systematische Philosoph der Pädagogik vieles zu geben hat in dem Sinne von wichtigen und unentbehrlichen Vorarbeiten für die Lösung pädagogischer Probleme. Ich erwähnte schon, daß wir überall auf die Arbeit der Logik und der Methodenlehre angewiesen sind, wo wir es mit der Natur des Unterrichtsstoffes zu tun haben. Es ist aber gerade die systematische Philosophie der Gegenwart, welche uns eine Logik unter dem Gesichtspunkt der Methodenlehre gegeben hat, die für die Pädagogik in ganz hervorragender Weise nützlich werden kann. (Sigwart und Wundt.) Die Logik gibt uns die Prinzipien der Gestaltung und Darstellung von Unterrichtsstoffen; sie ist für den Methodiker des Unterrichts absolut unentbehrlich; er hängt auf Schritt und Tritt von ihr ab, eine Abhängigkeit, die leider den meisten heutigen Methodikern nicht bewußt ist. Der Methodiker sollte sich mehr, als es gegenwärtig geschieht, an die Ergebnisse der Logik halten. Aus ihnen kann er nicht nur den Charakter der elementaren Mittel der Darstellung kennen lernen, wie die Natur der Urteile und der Schlüsse, die Aufgabe und die Arten der Definition, der Klassifikation, der Analysen und Synthesen, das Wesen der Induktion und der Deduktion, sondern auch die logische Natur der Frage und dergleichen mehr. Die Logik greift aber auch ein in bestimmte Unterrichtsfächer, insbesondere in die Grammatik und den deutschen Aufsatz. (Es sei hier auf die Unterrichtslehre von Regener hingewiesen als auf einen Versuch, die Logik Wundts der Pädagogik dienstbar zu machen.)

Aber weiter muß der Philosoph als Vertreter der Wissenschaft von den Werten und Normen für die Pädagogik von Bedeutung werden. Es sind philosophische Wissenschaften, wie die Religionsphilosophie, die Ethik und die Ästhetik, welche uns die Natur und die Rangordnung der religiösen, ethischen und ästhetischen Werte und Normen kennen lehren und welche uns zeigen, wie Normen entstehen und begründet werden.

Damit gewinnt die Philosophie auch Einfluß auf den wichtigsten Teil der Pädagogik, auf die Lehre von den letzten Zielen der Erziehung, denn diese enthalten die religiösen, ethischen und ästhetischen Werte, die wir in dem Zögling verwirklichen wollen.

Auch von diesem Teile der Pädagogik hat man behauptet, daß wir seine Aufgabe gegenwärtig aus dem Auge verloren hätten. In der Tat ist ja allerdings die Literatur über diese letzten und höchsten Fragen der Erziehungswissenschaft nicht mit dem Charakter der Exaktheit und nicht in dem Umfange vorhanden, wie die kolossal angeschwollene psychologisch-pädagogische Literatur. Aber es liegt das zum Teil wohl an der Natur der Sache, denn dort handelt es sich um empirische Einzelforschung, die naturgemäß außerordentlich viel Details hervorbringen muß, hier dagegen um wenige philosophisch-pädagogische Grundbestimmungen, die hoffentlich niemals so viel kleinen Kram hervorbringen werden, wie wir in der psychologischen Pädagogik bewältigen müssen. Es kommt hinzu, daß die pädagogische Ziellehre noch weit mehr als irgendein anderer Teil der Pädagogik in erster Linie von dem Pädagogen selbst bearbeitet werden

muß — darüber werde ich sogleich noch unter einem anderen Gesichtspunkte sprechen.

4. Nicht minder bedeutsam als diese eigentlichen philosophisch-pädagogischen Aufgaben ist ein weiteres Feld pädagogischer Arbeit, die ich nur noch kurz erwähnen kann: die sozialwissenschaftliche Pädagogik; die soziologische Betrachtung des gesamten Erziehungswerkes ist eine notwendige Ergänzung zu jener individual-pädagogischen Auffassung, die das Verhältnis von Lehrer und Schüler, von Erzieher und Zögling zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtung macht. Denn sie rückt nun diese ganze individual-pädagogische Arbeit unter zwei völlig neue Gesichtspunkte: unter den Gesichtspunkt ihrer Bedingtheit durch Staat und Gesellschaft und ihrer Bedeutung für Staat und Gesellschaft und für die menschliche Gemeinschaft überhaupt, und damit wird nun allen pädagogischen Problemen wieder eine ganz neue Seite abgewonnen. Wir können jedes einzelne Problem der Individualpädagogik in der Sozialpädagogik aufsuchen, immer gewinnt das Problem dort eine neue Färbung. In der Individualpädagogik betrachten wir den Lehrer als den Erziehenden und Unterrichtenden, in der Sozialpädagogik betrachten wir ihn als den Staatsbeamten, als den Träger einer bestimmten staatlichen Aufgabe, als den Vermittler eines gemeinschaftlichen Willens an die heranwachsende Generation. In der Individualpädagogik ist der Unterrichtsstoff ein Mittel zum Erwerb von Kenntnissen für das einzelne Kind, in der Sozialpädagogik ist der Unterrichtsstoff die Tradition des gesamten Bildungsgutes einer Generation an die andere, in der sich das soziale Leben der Vergangenheit und der Gegenwart auch material in die Schule hineinerstreckt. In der Individualpädagogik ist die Schule eine Unterrichts- und Erziehungsstätte für die Schüler, in der Sozialpädagogik betrachten wir sie als die staatliche Organisation des Erziehungswerkes usf. Eine solche Betrachtung ergibt, daß wir keinen dieser beiden Gesichtspunkte in der Pädagogik entbehren können, daß aber auch keiner imstande ist, den anderen zu ersetzen oder überflüssig zu machen.

Aber die soziologische Betrachtung der Pädagogik erstreckt sich auch auf ihre Geschichte, und hier hat sie uns ebenfalls ganz neue Dinge sehen gelehrt. Sie zeigt uns z. B. die ungeheure Abhängigkeit des einzelnen Erziehers und seines Werkes, vor allem seines Erfolges, von dem sozialen Leben seiner Zeit. Die Vergangenheit der Pädagogik lehrt uns, wie ohnmächtig der einzelne Pädagoge selbst mit dem besten Vorrat an reformatorischen Ideen und praktischen Vorschlägen ist, wenn ihm das soziale Leben seiner Zeit nicht verständnisvoll und hilfsbereit entgegenkommt, und wie schwer es zu allen Zeiten gewesen ist, pädagogische Ideen in der Praxis durchzuführen, wenn die Zeitlage ihnen nicht günstig war. Es macht fast einen Mitleid erweckenden Eindruck, wenn wir sehen, daß die besten Reformvorschläge immer wieder dem Druck des Gesamtwillens oder den eingewurzelten Vorurteilen der Gesellschaft nachgeben müssen. Der gesundeste Gedanke der Reformatoren war ihre Forderung, eine protestantische und deutschnationale Bildung zu vereinigen gegenüber der Alleinherrschaft der antik-sprachlichen formalen Bildung ihrer Zeit. Aber

der Druck der Zeitlage verwandelte diese Vorschläge in ein schwächliches Nachgeben gegen den Humanismus. Ebenso ließ Comenius seine Ideen für den Realunterricht wieder untergehen in die sprachliche Bildung, und Basedow stellt seine Reformgedanken über die Belebung des naturwissenschaftlichen Unterrichts wieder ganz in den Dienst des alles beherrschenden Vorurteils zugunsten der sprachlichen Bildung. Immer wieder siegt das Wort, der Verbalismus über den Geist und den Realismus, weil sich der Wille der Gesellschaft von diesem sprachlichen Idol nicht losmachen kann.

Und für die Gegenwart lernen wir daraus, daß auch die besten Reformgedanken unserer Zeit nur siegen werden, wenn wir den sozialen Willen, das Interesse und den Willen der gesellschaftlichen und der staatlichen Mächte auf unsere Seite bringen. Es ist eine der wichtigsten praktischen Aufgaben unserer Sozialpädagogik, daß sie uns dazu die Erkenntnis der Mittel und Wege geben muß.

Damit haben wir ein weiteres großes Arbeitsfeld unserer gegenwärtigen wissenschaftlichen Pädagogik angedeutet: ich meine die ausgedehnte historisch-pädagogische Forschung, durch die wir alle früheren Zeiten überragen. Die Geschichte der Pädagogik ist ein Werk der Gegenwart. Wir sind auch in der Erziehung ein historisch denkendes Geschlecht geworden, und diese historisch pädagogische Forschung hat auch eine wichtige systematische Seite. Sie allein kann uns bewahren vor pädagogischen Zukunftsträumen und rein logischen Konstruktionen pädagogischer Ziele, indem wir an der Hand der Vergangenheit erkennen, in welchem Maße alle Erziehungsziele historisch bedingte sind. Es hat gar keinen Sinn, den entferntesten Geschlechtern die konkreten Ziele ihrer Erziehungsarbeit vorschreiben zu wollen und in diesem Sinne eine „allgemeingültige" pädagogische Ziellehre zu erstreben. Wir müssen vielmehr aus der geschichtlichen Betrachtung der Pädagogik erkennen, daß es wichtiger ist, diejenigen Ziele herauszuarbeiten, die unserer Zeit die angemessenen und die im Sinne unserer gegenwärtigen Bildung und unserer gegenwärtigen Kultur die höchsten sind. (Fortsetzung folgt.)

Zum Begriff der angeborenen Anlage.

Von Theodor Elsenhans.

Dem Begriff des Angeborenen gegenüber befindet sich die Pädagogik in einer gewissen Zwangslage. Er entzieht sich vorläufig fast ganz der genaueren wissenschaftlichen Fassung; auch die experimentellen Methoden mit Einschluß der „Korrelations"rechnung sind über Anfänge noch nicht hinausgekommen. Andererseits drängt sich der Begriff des Angeborenen wie der verwandte Begriff der Anlage bei vielen theoretischen Untersuchungen sowie in der praktischen Arbeit beständig auf als der un-

bekannte Faktor, ohne dessen Einstellung alle Erklärung und jeder Versuch einer Einwirkung unvollständig ist.

Im folgenden sollen zunächst einige der grundsätzlichen Fragen und der damit zusammenhängenden physiologischen und psychologischen Tatsachen besprochen werden, ohne deren Klärung eine erfolgreiche Bearbeitung dieses schwierigen Gebietes kaum zu erhoffen ist.

Wir richten dabei unser Augenmerk in erster Linie auf das meist wenig beachtete Verhältnis, in welchem der Begriff des Angeborenen zu dem der Anlage steht.

Wenn von menschlichen Anlagen die Rede ist, denkt man in der Regel an angeborene Eigenschaften. Eine nähere Überlegung zeigt aber, daß das Angeborene nicht ohne weiteres mit den Anlagen identifiziert werden darf. Verfolgen wir die Entstehung der Anlagen, so gelangen wir von den Erscheinungen, in denen sie als entfaltete Fähigkeiten hervortreten, zunächst zu dem Augenblick der Geburt als dem Moment, in welchem das Individuum infolge der Loslösung vom mütterlichen Organismus in selbständige Wechselwirkung mit der Außenwelt tritt.

Aber zwischen diesem Zeitpunkt und der Empfängnis liegt die Periode der Reifung des befruchteten Eis, des Fötallebens. Sind die Ursachen zur Entstehung einer Anlage schon im befruchteten Ei vorhanden, dann allerdings tritt bei der Geburt als angeborene Fähigkeit nur hervor, was schon von Anfang an im Embryo vorhanden war, dann ist die Anlage durch Vererbung entstanden. Es ist aber ganz wohl möglich, daß bei der Geburt Anlagen vorhanden sind, welche nicht auf Vererbung zurückzuführen sind. Der Zustand der beiden Keime zur Zeit der Zeugung und der Zustand des mütterlichen Organismus während des Fötallebens ist für die Entwicklung des Embryos keineswegs gleichgültig.

Mancherlei Einflüsse können daher auf das befruchtete Ei und auf die reifende Frucht einwirken und neue Anlagen begründen. Insbesondere können erworbene Krankheiten der Eltern, Tuberkulose, Syphilis, hauptsächlich aber Alkoholismus, auch Bleivergiftung[1]) eine unheilvolle Wirkung äußern.

Wir müssen in diesen Fällen von erworbenen Fötalanlagen[2]) reden.

Die angeborenen Anlagen können also sowohl auf ererbte als auf erworbene Fötalanlagen zurückgehen. Nur im ersteren Fall sind sie selbst auf Vererbung zurückzuführen. Allerdings kann diese Unterscheidung in der Betrachtung der Anlagen für gewöhnlich vernachlässigt werden, da dieses Erwerben von Anlagen während des Fötallebens als Ausnahme gelten kann und im Verhältnis zu dem aus der Vererbung kommenden Angeborenen völlig zurücktritt.

Dürfen wir aber dann wenigstens unter diesem Vorbehalt die Anlagen und das Angeborene identifizieren? Keineswegs. Wie Anlagen vor der

[1]) W. Lloyd Andriezen, The Problem of Heredit, with Special Reference to the pre-embryonic Life. Journ. of Ment. Science 51 (212), 1—51, 1905, zitiert nach dem Bericht von Kramer, Zeitschr. f. Psychologie, hrsg. v. Ebbinghaus, 44 (1907) S. 157 f.

[2]) Virchow, Anlage und Variation, Sitzungsberichte der Kgl. Preuß. Akad. der Wissensch. zu Berlin, Jahrgang 1896, I 527 ff.

Geburt entstehen können, so gibt es in gewissem Sinne auch eine Entstehung von Anlagen nach derselben. Diese Tatsache aber ist weit wichtiger als die vorhergenannte und muß eine der Grundlagen für die wissenschaftliche Bearbeitung der Anlagen überhaupt bilden.

Zunächst belehrt uns die Biologie, daß nach der Geburt auch „ursprüngliche Anlagen" entstehen können, z. B. wenn neues Gewebe gebildet wird, welches in seinem Typus von dem früheren Gewebe oder von dem Gewebe, das normalerweise hätte entstehen sollen, abweicht. So ist eine Narbe jedesmal verschieden von dem Gewebe, zu dessen Ersatz sie bestimmt ist. Obwohl sie in der Regel aus Bindegewebe besteht, so ist dieses Bindegewebe doch nachweisbar verschieden von dem früheren Bindegewebe des Ortes oder des Organs, in welchem sie entsteht. Daher verhält sie sich auch verschieden gegen Einwirkungen, von denen sie betroffen wird.[1]) Damit würde angenommen, daß auch nach der Geburt neue Anlagen entstehen, die im eigentlichen Sinne des Wortes als erworbene anzusehen sind. Es ist eine Frage der Benennung, ob man solche organische Veränderungen noch als Anlagen bezeichnen will. Einzelne biologische Gesichtspunkte mögen die Bejahung dieser Frage als berechtigt erscheinen lassen. Für die Lehre von den menschlichen Anlagen überhaupt dürfte es sich sowohl im Interesse des einheitlichen Sprachgebrauchs als der scharfen Umgrenzung des Anlagebegriffes empfehlen, das Wort nur für solche Eigenschaften, Zustände, Fähigkeiten zu gebrauchen, deren wesentliche Bedingungen schon bei der Geburt gegeben sind.[2])

Dagegen sind wir genötigt, innerhalb dieser im eigentlichen Sinne so zu nennenden Anlagen einen wichtigen Unterschied zu machen. Einzelne Anlagen treten unmittelbar nach der Geburt oder so frühe nach derselben hervor, daß sie im eigentlichen Sinne als angeborene gelten können. Andere treten erst in späteren Wachstumsabschnitten des Individuums, z. B. nach den ersten Kindheitsjahren oder nach dem Eintritt der Geschlechtsreife, auf.

Einige Beispiele mögen dies deutlich machen. Es gehören hierher die Tatsachen, die schon Darwin als „Vererbung in entsprechenden Lebensperioden" beschreibt. „Ein bei einem jungen Tiere erscheinender neuer Charakter, möge er lebenslänglich währen oder nur vorübergehend sein, wird im allgemeinen bei der Nachkommenschaft in demselben Alter wiedererscheinen und ebensolange dauern. Erscheint andererseits ein neuer Charakter zur Reifezeit oder selbst im Alter, so wird er die Neigung besitzen, bei der Nachkommenschaft in derselben vorgerückten Zeit sichtbar zu werden." „Bei verschiedenen Hühnerrassen differieren die mit Daunen bedeckten Küchlein — die jungen Vögel in ihrem ersten echten Gefieder — und die Erwachsenen sehr stark voneinander wie auch von der gemeinsamen Elternform Gallus bankiva; und diese Charaktere werden

[1]) Virchow a. a. O. S. 519.

[2]) Bei den „erworbenen Fötalanlagen" treten diese Bedenken zurück, da für die allgemeine Erforschung der Anlagen der Zeitpunkt der Geburt als Beginn der eigentlichen individuellen Entwicklung der Anlagen maßgebend ist, gleichviel wie diese Anlagen entstanden sind.

von jeder Rasse in der entsprechenden Lebensperiode getreulich auf ihre Nachkommen übertragen."[1]) Beim Menschen sind auf körperlichem Gebiete das einfachste Beispiel für dieses sekundäre Auftreten von Anlagen die Haare, bei deren Bildung erbliche Eigentümlichkeiten sich besonders deutlich bemerkbar machen. Nur eine beschränkte Anzahl derselben ist schon bei der Geburt vorhanden. Man denke nur an die Bildung der Schamhaare und des Bartes, welche erst spät, zum Teil erst mit oder nach der Pubertät hervorwachsen und doch sehr häufig erbliche Besonderheiten zeigen. Auch die Länge und die Farbe des Haares erreicht, namentlich bei der weißen Rasse, erst spät charakteristische Eigenschaften. Ursprünglich blondes Haar dunkelt meistens allmählich nach, um nicht selten ausgemacht brünett zu werden. Jedoch ist dies nicht so zu verstehen, daß blonde Teile des Haares brünett werden, sondern so, daß die nachwachsenden, später gebildeten Teile pigmentreicher sind, als die zuerst entstandenen. Die Anlage dazu steckt aber schon in den Haarwurzeln.[2])

Dieselbe Erscheinung beobachten wir aber auch auf dem Gebiete der geistigen Anlagen. Wir sprechen von einer Verstandesanlage, einer Phantasieanlage, einer Gedächtnisanlage des Menschen. Aber die Fähigkeit zu denken, die Betätigung der Phantasie und des Gedächtnisses tritt erst geraume Zeit nach der Geburt auf. Es sind Anlagen, welche eine bestimmte Stufe des körperlichen und geistigen Wachstums voraussetzen, um überhaupt als solche sich geltend zu machen. Tast- und Lichtempfindungen hat das Kind schon unmittelbar nach der Geburt, aber erst mit dem Zusammenwirken dieser mit andern Anlagen tritt eine Wahrnehmungsfähigkeit hervor, welche imstande ist, die Dinge als Körper wahrzunehmen. Einzelne Eindrücke hat es schon früh, aber die Verbindung derselben im Denken ist ein Werk späteren Wachstums. Und doch reden wir mit Recht von einer Verstandesanlage, einer Phantasieanlage usw.

Diesen später auftretenden Anlagen ist aber nicht bloß dieses zeitliche Nachher gemeinsam, sondern der Umstand, daß sie die Entfaltung anderer elementarer Anlagen voraussetzen, um hervortreten zu können. Wir wollen sie daher als sekundäre Anlagen bezeichnen im Gegensatz zu den primären, welche nur überhaupt eines Reizes bedürfen, um sich zu betätigen. Primäre Anlage wäre also z. B. die Fähigkeit, die Berührung eines anderen Körpers zu empfinden, sekundäre Anlage die Fähigkeit, diese Körper als Körper wahrzunehmen oder als Gegenstand von andern Gegenständen zu unterscheiden. Man wird vielleicht geneigt sein, derartige Fähigkeiten als „erlernt" und eben damit als „erworben" zu bezeichnen. Die genauere Abgrenzung des Erworbenen gegenüber den Anlagen hat uns hier nicht zu beschäftigen. So viel können wir aber unmittelbar feststellen, daß, auch abgesehen von den Fällen, in welchen die Vererbung gewisser Eigentümlichkeiten solcher sekundärer Fähigkeiten sie zweifellos als Anlagen kennzeichnet, jene Fähigkeiten jedenfalls nicht in demselben Sinne als erworben gelten können, wie etwa der Eislauf, das Lesen lateinischer Buch-

[1]) Darwin, Die Abstammung des Menschen, übersetzt von Haek, Leipzig, Reclam I 346 f.

[2]) Virchow, Anlage und Variation a. a. O. S. 520.

staben, das Verständnis des Griechischen. Der charakteristische Unterschied der sekundären menschlichen Anlagen vom Erworbenen besteht darin, daß die ersteren die Befähigung für Leistungen darstellen, welche unter normalen Bedingungen bei dem betreffenden Individuum mit Notwendigkeit auftreten, während die im eigentlichen Wortsinne „erworbene" Fertigkeit auch bei normaler Entwicklung da sein oder fehlen kann.

Die Bedeutung, welche damit den Ausdrücken „primär" und „sekundär" für die Unterscheidung von Anlagen gegeben wird, deckt sich nicht mit dem Sinn, in welchem auf darwinistischer Seite die Ausdrücke „primäre" und „sekundäre" Instinkte gebraucht werden. Nach Romanes sind „primäre Instinkte solche, welche ohne Hinzutreten einer Intelligenz, auf dem Wege der natürlichen Züchtung erworben werden", sofern „nämlich fortwährend Handlungen beibehalten werden, welche, obwohl niemals intelligent, dennoch zum Vorteil der Tiere, welche sie zufällig zum erstenmal verrichteten, ausschlugen", z. B. der Brütungsinstinkt. „Sekundäre Instinkte" kommen zustande, indem „während des Bestehens der Art ursprünglich intelligente Handlungen durch häufige Wiederholungen und Vererbung ihre Wirkung derart dem Nervensystem einprägen, daß das letztere auch vor aller individuellen Erfahrung in den Stand gesetzt ist, angepaßte Handlungen, die von früheren Generationen in bewußter Weise vollzogen wurden, mechanisch zu verrichten." Sie entstehen also, wie man es ausgedrückt hat, durch „das Ausfallen oder Zurücktreten der Intelligenz".[1])

Bei dieser Benennungsweise handelt es sich um die Entwicklung der Art, bei der unsrigen um das Individuum, die Unterscheidung bezieht sich bloß auf die Instinkte, die unsrige auf die Anlagen überhaupt.[2]) Gemeinsam aber ist beiden die Bezeichnung des Ausdrucks „sekundär" auf kompliziertere Anlagen und auf solche, welche eine gewisse Entfaltung elementarer Anlagen bereits voraussetzen. Es will mir scheinen, als möchten sich mit Hilfe unserer Anwendung dieses Unterschieds manche Schwierigkeiten des Anlagebegriffes leichter lösen lassen.[3]) Bei der Zergliederung des Seelenlebens stoßen wir überall auf verwickelte Fähigkeiten, von der äußeren Wahrnehmung gleichzeitiger Eigenschaften von Körpern und aufeinanderfolgender Vorgänge bis zu den höchsten Leistungen des Denkens, von der Freude am einfachen Akkord bis zur seelischen Erhebung beim Anhören einer Symphonie, Fähigkeiten, die wir nicht als angeborene im strengen Sinne bezeichnen möchten und die wir doch auch nicht als „erworbene" betrachten können, wie irgendeine zufällige Fertigkeit. Noch deutlicher ist dies bei hervorragenden Talenten auf irgendeinem Gebiete des Geisteslebens, z. B. für Musik, Malerei, Mathematik. Wir sind nicht im Zweifel darüber, daß wir es hier mit Anlagen

[1]) Romanes, Die geistige Entwicklung im Tierreich, 1887, S. 190 f.

[2]) Die Unterscheidung der primären und sekundären Anlagen habe ich bereits in einer Abhandlung über die „Theorie des Gewissens" (Zeitschrift für Philosophie, herausg. von Falckenberg, Bd. 121 S. 112) 1902 verwendet, ehe mir die Benennungsweise von Romanes bekannt war.

[3]) Der Beweis ließe sich insbesondere für die generellen Anlagen liefern, wo z. B. die alte Frage nach dem Angeborenen auf dem Gebiete des Erkennens (Kant) von dieser Seite eine neue Beleuchtung erfahren würde.

zu tun haben. Aber diese Annahme wird uns erschwert dadurch, daß diese Erscheinungen von sehr verwickelter Art sind. Solche Talente sind „nichts Einfaches, sondern Kombinationen geistiger Anlagen von oft sehr zusammengesetzter Natur".[1]) Wir werden dieser Schwierigkeit gerecht, indem wir annehmen, daß wir es mit sekundären Anlagen zu tun haben, welche auf primären Anlagen beruhen. Die letzteren sind das „Angeborene" im engern, eigentlichen Sinne des Wortes. Als elementare Fähigkeiten sind sie schon bei der Geburt vorhanden und bedürfen nur des entsprechenden Reizes, um hervorzutreten. Da aber jeder dieser primären Anlagen eine gewisse Stärke und Eigenart zukommt, und sie sich alle zusammen in der Entwicklung desselben Individuums geltend machen, stellen sie bestimmte Kombinationen dar, welche die künftige Entwicklung innerhalb gewisser Grenzen vorausbestimmen und die Vorbedingung für die Entstehung von Anlagen höherer Ordnung bilden.

Diese letzteren, die sekundären Anlagen, sind aber keineswegs nur als eine Summierung der primären zu betrachten. In dem Hervortreten derselben gestaltet sich vielmehr ein Neues von selbständiger Qualität, in welchem die elementaren Anlagen zwar als Bestandteile enthalten, aber zu einer neuen Einheit verbunden sind, die nun selbst mit der Kraft einer Anlage in die Wechselwirkung mit der Innenwelt und Umwelt eintritt.

Eine fast vergessene philosophische Theorie hat diesem Sachverhalt eine besonders ausgeprägte wissenschaftliche Fassung gegeben, F. E. Benekes Lehre von der Bildung „neuer psychischer Urvermögen". Nach Beneke sind für die Erzeugung sinnlicher Empfindungen und Wahrnehmungen notwendig vorauszusetzen teils „gewisse äußere Elemente (Reize, Eindrücke), die in unsere Seele aufgenommen und von derselben angeeignet werden", teils „gewisse innere Kräfte oder Vermögen, durch welche diese Aufnahme und Aneignung geschieht". Diese letzteren, welche sich wie die Reize schon beim ersten Anblick als von mannigfacher Art oder als mehrere eigentümliche Systeme bildend zeigen, nennen wir eben dieser Aufnahme äußerer Reize wegen sinnliche Vermögen, und überdies, inwiefern wir dieselben von nichts anderem abzuleiten imstande sind, Urvermögen der Seele."[2]) Beneke macht nun die eigentümliche Annahme, daß zu jeder sinnlichen Empfindung ein besonderes Urvermögen der Seele für immer verbraucht wird, daß also infolge hiervon nach Verlauf einer gewissen Zeit eine Unfähigkeit eintritt, neue sinnliche Empfindungen zu bilden; da aber später die Fähigkeit hierzu wieder vorhanden ist, so müssen neue Urvermögen sich gebildet haben. Wir übergehen jene Theorie der Erschöpfung der Urvermögen, die mit Benekes besonderen psychologischen Voraussetzungen zusammenhängt, und halten uns nur an das Ergebnis, die Annahme der Urvermögen selbst: „der menschlichen Seele bilden sich fort-

[1]) A. Weismann, Über die Vererbung, Aufsätze über Vererbung und verwandte biologische Fragen, Jena, Fischer, S. 109.

[2]) Eduard Beneke, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, 2. Aufl., 1845, § 23, S. 22f.

während neue Urvermögen an". Es fragt sich, wie dieser ihr innerster Lebensprozeß zu erklären ist, woher diese neuen Urvermögen kommen. Es bieten sich hier zwei Hypothesen dar. „Entweder (nach einer Ansicht, welche die meisten älteren Naturforscher und Ärzte in Hinsicht des leiblichen Lebens ausgebildet haben) der menschlichen Seele sind die gesamten, für das ganze Leben zu verwendenden Urvermögen schon ursprünglich angeboren, so daß demgemäß ihr Leben so lange währte, als dieser Vorrat noch nicht erschöpft wäre, mit dessen Erschöpfung (durch Verarbeitung) aber verlöschen müßte; oder 2. der Seele kommt die Fähigkeit zu, vermöge eines Prozesses, welcher eben den innersten Lebensprozeß ausmachen würde, gleichartige Urvermögen immer wieder von neuem sich anzubilden."[1]) Beneke spricht sich entschieden für die letztere Annahme aus und gibt an anderer Stelle eine nähere Erklärung dieses Prozesses, durch welchen „die elementarischen Gebilde der Seele im Laufe ihrer Fortentwicklung vertausendfacht und tausendmal vertausendfacht" werden. „So wird die Entwicklung ins Unendliche verstärkt, und durch die Kombinationen zwischen jenen Gebilden die mannigfachsten qualitativ eigentümlichen Produkte erzeugt: wie sie sich dem Allgemeinsten nach eben in den Formen zeigen, welche man in den bisher angenommenen abstrakten Seelenvermögen substantiviert hat. Außerdem gehören hierher alle Gemütsbeschaffenheiten, Neigungen, Fertigkeiten, Talente usw."[2])

Wie wir sehen, ist, wenn wir einzelne Besonderheiten der psychologischen Einkleidung abziehen, die Entstehung sekundärer Anlagen in Benekes Lehre von der Bildung neuer Urvermögen bereits in voller Deutlichkeit zum Ausdruck gebracht. Der letzte Gedanke, in welchen Benekes Ausführungen ausmünden, gibt uns zugleich Gelegenheit, unsere Lehre von den primären und sekundären Anlagen in einem wichtigen Punkte zu ergänzen. Es ist ja doch nicht so, daß die „sekundären" Anlagen stets unmittelbar aus primären sich bildeten. Sie bilden vielmehr eine Stufenreihe von verwickelteren und immer verwickelteren Formen. Die primären oder elementaren Anlagen, die wir auch als Anlagen niederster oder erster Ordnung bezeichnen können, bilden die Vorbedingung für die Anlagen zweiter, dritter und höherer Ordnungen, die wir unter dem Namen der sekundären Anlagen zusammenfassen. So besitzt z. B. das neugeborene Kind die Fähigkeit zu Tast-, Geschmacks-, Geruchs-, Gesichtsempfindungen als elementare Anlagen. Schon auf den ersten Reiz hin, z. B. der Milch, die seine Nahrung bildet, treten diese Anlagen hervor. Zunächst hat es aber jede dieser Empfindungen, den Tasteindruck der flüssigen Masse, den Geschmack, den Geruch, die weiße Farbe der Milch für sich, ohne daß diese Empfindungen geordnet oder auf einen einheitlichen Gegenstand bezogen wären.[3]) Erst allmählich bildet sich mit der räumlichen und zeitlichen Ordnung der Eindrücke, mit ihrer Erinnerung, Unterscheidung und Verbindung die Fähigkeit der Wahrnehmung von Gegenständen. Für diese

[1]) Beneke a. a. O. S. 23 u. 303 f.

[2]) Friedrich Eduard Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Neu bearbeitet von Dreßler 1876, I S, 32 f.; vgl. auch II S. 24 f.

[3]) W. Ament, Die Seele des Kindes, 1906, Stuttgart, Kosmos S. 37.

sekundäre Leistung bilden aber jene zunächst isolierten Sinnesanlagen eben in der Kombination, in welcher sie gegeben sind, die Grundlage. Die geistige Entwicklung des Menschen vollzieht sich so in einer immer zunehmenden Vereinheitlichung ursprünglich getrennter Fähigkeiten, bei welcher auf der Grundlage der gegebenen Kombination angeborener Anlagen immer höhere Fähigkeiten hervortreten, welche es ihm zuletzt ermöglichen, die Welt als einheitliches Ganzes zu erfassen und in der Wechselwirkung mit ihr als einheitliche Persönlichkeit sich zu betätigen.

Wie verhält sich aber genauer zu den ursprünglich isolierten Elementaranlagen die Fähigkeit, sie in Beziehung unter sich zu setzen und zu einheitlichen Leistungen zu vereinigen? Wenn diese Fähigkeit immerhin schon so frühe beginnt, sich geltend zu machen, darf sie dann, wie dies nach dem Bisherigen schien, als sekundäre Anlage betrachtet werden, und ist nicht vielmehr auch sie den primären Anlagen zuzuzählen?

Soweit der gegenwärtige Stand der Forschung eine Beantwortung dieser Frage zuläßt, können wir dieselbe an die interessante Bestätigung knüpfen, welche unsere Unterscheidung der primären und sekundären Anlagen in der Hirnanatomie und Nervenphysiologie findet. P. Flechsig hat am Gehirn des Neugeborenen gezeigt[1]), daß in der ursprünglichen menschlichen Anlage die einzelnen Sinnessphären untereinander fast vollständig leitender Verbindungen entbehren. „Das Neugeborene, das junge Kind, hat also vermutlich eine ganze Anzahl gesonderter Bewußtseinskreise. Jede Sinnessphäre repräsentiert zunächst ein besonderes selbständiges Organ, welches Sinneseindrücke einer Qualität in sich aufnimmt, mehr oder weniger verarbeitet, d. h. verknüpft, sie auf den Bewegungsapparat des zugehörigen Sinneswerkzeuges überträgt, vielleicht Bewegungen desselben einübt u. dgl. mehr. Im Anfang erscheinen also die zwischen den einzelnen Sinneszentren liegenden unentwickelten Bezirke der Großhirnlappen geradezu als Isolatoren, wie die Meeresflächen, welche die Kontinente der Erde trennen.“ Leitende Nervenfasern, welche entsprechend der im entwickelten Bewußtsein sich findenden Verknüpfung der Vorstellungen in der Assoziation eine angeborene Verbindung zwischen den einzelnen Sinneszentren darstellen würden, sind nicht oder nur in sehr geringem Umfange vorhanden. Bereits im zweiten Lebensmonat beginnen zahlreiche leitende Nervenfasern sichtbar zu werden, welche von den Sinneszentren aus in die dazwischenliegenden Stücke hereinwachsen und in den zu ihnen gehörigen Teilen der Großhirnrinde verschwinden. „Mit dem weiteren Wachstum des Neugeborenen strömen Millionen und aber Millionen solcher Assoziationsfasern in den Zwischenstücken zusammen, und zwar gehen sie zunächst überwiegend hervor aus den Sinnessphären und deren nächster Umgebung.“ Später wachsen auch aus den Nervenzellen der Zwischenstücke selbst, besonders aus dem „Balken“ genannten Teil des Gehirns Fasern heraus. „Jedes Sinneszentrum wird zum Ausgangspunkt unzähliger Assoziationssysteme, welche in die Zwischenstücke einstrahlen, so daß sie sich

[1]) Zuerst in dem Vortrag „Über die Assoziationszentren des menschlichen Gehirns“. III. Internationaler Kongreß für Psychologie in München 1897, S. 49 ff.

in den Windungen der letzteren Assoziationssysteme begegnen, welche aus verschiedenen Sinneszentren hervorgehen: Fasern aus der Sehsphäre und Tastsphäre, oder aus der Hörsphäre, Tastsphäre und Sehsphäre u. dgl. mehr."[1]) Am völlig ausgebildeten Organ ist dann eine scharfe Trennung zwischen Sinneszentren und Assoziationszentren nicht mehr möglich. „Sie verhalten sich so ganz ähnlich wie auf psychischem Gebiet ‚Sinnlichkeit' und ‚Verstand', welche ja theoretisch wohl trennbar, in Wirklichkeit aber auf das Innigste verknüpft sind."

Ein Hauptpunkt der Flechsigschen Lehre besteht nun aber darin, daß diese sogenannten „Assoziationszentren", welche die Verknüpfung der aus den verschiedenen Sinnesgebieten stammenden Vorstellungen und ihrer Erinnerungsbilder vermitteln und als eine Art „Denkorgane" das höhere Geistesleben überhaupt möglich machen sollen, eben in die „nach Abzug der Sinnessphären verbleibenden Restgebiete der Großhirnrinde" verlegt werden und mit den Sinneszentren in keinerlei direktem Zusammenhang stehen sollen.

Durch diese Annahme scheint zunächst auch für die Anlagenforschung ein neuer uns wichtiger Gesichtspunkt gewonnen. Jene Zwischengebiete der Großhirnrinde wären die anatomische Grundlage für besondere „psychische Zentren", die körperlichen Organe für sämtliche höheren geistigen Leistungen. Da sie anfangs im Verhältnis zu den Sinneszentren „geradezu als Isolatoren" erscheinen sollen, „wie die Meeresflächen, welche die Kontinente der Erde trennen", so würden diesen „psychischen Zentren" isolierte Anlagen entsprechen, welchen ein besonderer Bezirk in der Großhirnrinde zuzuteilen wäre. Der Unterschied primärer und sekundärer Anlagen wäre damit gleichsam räumlich in einfacher Weise zur Darstellung gebracht.

Die Richtigkeit dieser Auffassung hängt zunächst von den anatomischen Tatsachen ab, hauptsächlich von der Frage, ob der Verlauf der Nervenfasern im Großhirn mit der Hypothese Flechsigs übereinstimmt. Über sie hat also in erster Linie die Hirnanatomie zu entscheiden. Während hervorragende Forscher, wie Ramon y Cajal, Edinger u. a. darin einen großen Fortschritt erblickten, hat eine große Anzahl der Fachgenossen Flechsigs seine Anschauung abgelehnt und jene scharfe Unterscheidung der verschiedenen Zentren als undurchführbar bezeichnet, da es keine Gebiete der Großhirnrinde gebe, zu denen nicht die die Sinnesorgane vertretenden sogenannten „Projektionsfasern" verfolgt werden könnten, und andererseits keine existieren, denen Assoziationsfasern fehlen.[2])

Solange daher das anatomische Ergebnis mindestens zweifelhaft ist, sprechen grundsätzliche Erwägungen und psychologische Gesichtspunkte gegen diesen Punkt der Flechsigschen Lehre. Die Frage hängt ja aufs engste zusammen mit der ganzen Frage nach der örtlichen Abgrenzung bestimmter Hirnbezirke für die geistigen Vorgänge, mit der Lokalisations-

[1]) Flechsig a. a. O. S. 59.

[2]) Wundt, Grundzüge der physiolog. Psychologie I, 216; C. v. Monakow, Über den gegenwärtigen Stand der Frage nach der Lokalisation im Großhirn. Ergebnisse der Psychologie, herausg. von Ascher und Spiro III, 2 (1904), S. 106.

frage überhaupt. Wir haben von diesem völlig im Fluß begriffenen Gebiet hier nur in Betracht zu ziehen, was sich unmittelbar mit unserm Anlagenproblem berührt. Soll überhaupt der Bau des Gehirns zu entsprechenden höheren Geistestätigkeiten in Beziehung gesetzt werden, so liegt es im Wesen der für die Verknüpfung der elementaren Teile angenommenen „Zentren", daß sie nicht völlig isoliert, daß sie eben von den andren „Zentren", in deren Verknüpfung ihre eigentliche Aufgabe besteht, nicht scharf geschieden sind. Würde z. B. das sogenannte „Sehzentrum" ursprünglich mit andern Zentren in keinerlei Verbindung stehen, so wäre es zuletzt nichts anderes, als eine Wiederholung der Netzhautfläche innerhalb der Großhirnrinde, immerhin „ein merkwürdiger Luxus, den sich die Natur erlaubte".[1]) Die Vertretung des Sehorgans in der Großhirnrinde, in dem „Sehzentrum" gewinnt ihre verständliche Bedeutung eben erst dadurch, daß mit dieser Vertretung in dem einheitlichen Organ des geistigen Lebens für den Gesichtssinn die Möglichkeit gegeben ist, zu anderen „Zentren" in Beziehung zu treten und so die Einfügung der Gesichtseindrücke in den Zusammenhang des gesamten Geisteslebens zu vermitteln.

Sprechen wir das Ergebnis in unserer Benennungsweise aus, so werden wir zwar — teilweise in Übereinstimmung mit Flechsig — annehmen dürfen, daß die den primären Anlagen entsprechenden Zentren des Gehirns zunächst isoliert sich zu entfalten beginnen, um dann in Anlagen höherer Ordnung, in „sekundären" Anlagen vereinigt zu werden. Dagegen wären die diesen sekundären Anlagen entsprechenden Zentren nicht als völlig von den primären gesonderte Gebiete, sondern als Mittelpunkte für die Verbindung derselben zu höheren Einheiten anzusehen, so daß die Leitungen zwischen den „primären" und den „sekundären" Zentren im Nervensystem schon einigermaßen vorgebildet wären. Zur genaueren Bestimmung der sekundären Anlagen ließe sich dann etwa die Vermutung aufstellen, daß für sie ein gewisses Maß der Ausbildung der primären Anlagen als Reiz wirkt, um sie hervortreten zu lassen. Während also die primären Anlagen sich auf den ersten äußeren Reiz hin geltend machen, ist für die sekundären Anlagen zuerst der innere Reiz erforderlich, der in einer fortschreitenden Ausbildung der primären Anlagen besteht, um dann ihre eigene Entfaltung auf Grund der Wechselwirkung mit der Außenwelt möglich zu machen.

Der Grundgedanke unserer Annahme ist jedoch von dieser näheren hypothetischen Bestimmung nicht abhängig. Er bestätigt sich auch von der rein psychologischen Analyse der verwickelteren geistigen Fähigkeiten aus, und er beherrscht zugleich das Verfahren, das bei dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft für die Erforschung der einzelnen Anlagen allein möglich ist. Da nämlich nur das entwickelte Bewußtsein imstande ist, die eigenen Fähigkeiten zum Gegenstand der Untersuchung zu machen, so sind der unmittelbaren Beobachtung die niederen Anlagen nur als Bestandteile der Anlagen höherer Ordnung gegeben, und es handelt sich in erster Linie darum, diese zu zergliedern, und die Anlagen niederer Ordnung, aus

[1]) Wundt, Grundzüge I, 216f.

denen sie entstanden sind, nachzuweisen. Dieser Nachweis wird aber stets die Erkenntnis mit sich führen, daß die Anlagen höherer Ordnung nicht bloß die Summe der niederen, sondern höhere Einheiten diesen gegenüber sind, und die Anlagenforschung wird sich daher zweier Dinge immer bewußt bleiben müssen, einmal, daß sie mit der Loslösung einzelner Anlagen aus der Gesamtanlage stets eine Abstraktion vollzieht, und dann, daß die Aufzählung der Einzelbestandteile einer Anlage höherer Ordnung nicht mit dieser selbst identisch ist.

Die Methoden zur Prüfung der kinästhetischen Empfindungen (des sog. „Muskelsinnes").

Von Th. Ziehen.

Während die messenden Methoden der Sinnesphysiologie auf den meisten Sinnesgebieten bis zu einem hohen Grad der Leistungsfähigkeit vervollkommnet worden sind, sind die Methoden zur Prüfung der kinästhetischen Empfindungen sehr rückständig geblieben. Namentlich fehlen uns Methoden noch ganz, welche auch bei Kindern und bei Geisteskranken und eventuell auch bei geisteskranken Kindern, z. B. schwachsinnigen oder psychopathischen, anwendbar sind. Ich will im folgenden solche Methoden angeben, die im letzten Jahrzehnt bei fortgesetzten Versuchen sich allmählich herausgebildet und sich mir in bestimmten Modifikationen auch bei Kindern und Geisteskranken bewährt haben, obwohl sie ursprünglich nicht für diese speziellen Kategorien bestimmt waren. Dabei werde ich zugleich Anlaß nehmen, einige prinzipielle Punkte zu erörtern.

Ich verstehe unter kinästhetischen Empfindungen, wie üblich, die Empfindungen aktiver und passiver Bewegungen und sehe nur von den Lageempfindungen, die gewissermaßen einen Grenzfall der Bewegungsempfindungen darstellen, ab. Außerdem schränke ich die Untersuchung in diesem Aufsatz auf die aktiven Bewegungsempfindungen ein. Die Übertragung auf die passiven Bewegungsempfindungen bietet übrigens weder praktisch noch theoretisch eine wesentliche Schwierigkeit.

Bezüglich der bisher gebräuchlichen Methoden verweise ich auf die Lehrbücher der physiologischen Psychologie und auf die Spezialarbeiten von Goldscheider, Delabarre u. a.

Die prinzipielle Vorfrage, welche vor allem der Beantwortung bedarf, geht dahin, welche der bekannten psychophysischen Hauptmethoden am zweckmäßigsten gewählt wird. Ich stehe nicht an, diese Vorfrage generell dahin zu beantworten, daß — mit relativ seltenen Ausnahmen — die Konstanzmethode, also die Methode der richtigen und falschen Fälle, weitaus den Vorzug verdient. Sie gestattet die einfachste, leichtestverständliche Fragestellung und erfordert keine länger anhaltende, ununter-

brochene Konzentration der Aufmerksamkeit. Was die theoretische Analyse der Versuchsergebnisse anlangt, wird man bei vergleichenden Messungen sich oft mit den unmittelbar sich ergebenden Prozentzahlen der richtigen und falschen und unentschiedenen Fälle begnügen können. Will man aus diesen Zahlen den Schwellenwert S und das Streuungsmaß h berechnen, so stehen die im allgemeinen einwandfreien, von G. E. Müller entwickelten Formeln zur Verfügung; man muß dann nur durch geeignete Vermehrung der Versuchsreihen sich ein Urteil verschaffen, ob die Streuung der Schwellenwerte dem Gaußschen Fehlerverteilungsgesetz wirklich folgt, wie das die G. E. Müllerschen Formeln voraussetzen, oder ob eine andere Annahme den Beobachtungsergebnissen besser entspricht und demgemäß andere Formeln zur Berechnung der Schwelle heranzuziehen sind. Die Versuchsperson hat mit allen diesen Schwierigkeiten nichts zu tun. Die Handlichkeit der Methode leidet also unter diesen etwa auftretenden theoretischen Zweifeln nicht.

Unter den als konkurrierend in Betracht kommenden Methoden scheidet die Methode der mittleren Fehler ohne weiteres aus. Praktisch ist sie für Kinder und Geisteskranke, zumal im Gebiet der kinästhetischen Empfindungen, äußerst unbequem. Theoretisch liefert sie strenggenommen keinen einzigen klar definierbaren psychologischen Wert, wie man heute wohl sagen darf, ohne in Kreisen wissenschaftlicher Psychologen einen ernsthaften Widerspruch befürchten zu müssen. Auch die übrigen Herstellungsmethoden sind denselben praktischen Bedenken unterworfen. Theoretisch wird man namentlich mit G. E. Müller an der Willkürlichkeit, Unkontrollierbarkeit und Unreproduzierbarkeit der Herstellungsversuche Anstoß nehmen.

Es bliebe noch die Grenzmethode oder Methode der ebenmerklichen Unterschiede übrig. Urban[1]) hat neuerdings in einer interessanten Arbeit diese Methode wieder zu rehabilitieren versucht. Ich kann diesen Versuch nicht als gelungen betrachten. Schon bei normalen Erwachsenen, ganz besonders aber bei Kindern und Geisteskranken, ist es schlechterdings unmöglich, die psychischen Bedingungen — wie es die Theorie der Methode erfordert — auch nur einigermaßen konstant zu erhalten. Speziell wird dabei eine langanhaltende ununterbrochene Anspannung der Aufmerksamkeit verlangt, wie sie Kindern und Geisteskranken fast niemals zur Verfügung steht. Innerhalb dieser langen Anspannungszeit wird zugleich der Suggestion und Autosuggestion ein breiter Spielraum gewährt. Wendet man statt des üblichen Verfahrens, wobei der Versuchsperson äquidistante Vergleichsreize in der Skala ihrer Intensität dargeboten werden, das von Urban auf Grund übrigens nicht einwandfreier[2]) theoretischer Erwägungen empfohlene an (l. c. S. 317), bietet man also die Vergleichsreize in beliebiger Ordnung an, so nähert man sich offenbar einerseits in der Versuchsanordnung der Konstanzmethode an, verzichtet aber andrerseits gerade auf ihre Vor-

[1]) Arch. f. die ges. Psychol. Bd. 15, S. 261—355 und Bd. 16, S. 168—227.
[2]) Vgl. meine Besprechung in der Ztschr. f. Psychologie.

teile, indem man erstens überflüssig viele Vergleichsreize heranzieht und zweitens von den abgegebenen Urteilen nur einen unverhältnismäßig kleinen Bruchteil verwertet.[1]) Nimmt man hinzu, daß der sich ergebende Schwellenwert (nach Urban derjenige Vergleichsreiz, auf welchem bei der oberen Schwelle das Urteil „größer" mit der Wahrscheinlichkeit $^1/_2$ erwartet werden kann) nichts weniger als theoretisch einwandfrei ist, so wird man auch auf diese Methode in den meisten Fällen, zumal bei Kindern und Geisteskranken, verzichten. Nur für die allergröbsten Bestimmungen (z. B. der Sehschärfe zur Brillenbestimmung usw.) reicht sie aus.[2])

Wählt man nun also die Konstanzmethode, so ist weiterhin ein geeignetes Maß der Reizstärke zu suchen oder, anders ausgedrückt, der kinästhetische Reiz in einer zur Messung geeigneten Form darzubieten. Hier ergibt sich sofort eine weitere Schwierigkeit. Was die Intensität eines optischen oder akustischen oder taktilen Reizes ist, ist ohne weiteres bekannt. Die Stärke eines taktilen Reizes wird z. B. durch $\frac{mv^2}{2}$ gemessen. Was ist aber die Intensität des kinästhetischen Reizes? Da ich am Schluß der Arbeit auf diese interessante Frage zurückkomme, bemerke ich vorgreifend hier nur, daß strenggenommen der mechanische Reiz $\frac{mv^2}{2}$, der in den Gelenken, Muskeln, Sehnen bei der Bewegung wirksam ist, zugrunde gelegt werden müßte. Da uns dieser jedoch fast unzugänglich ist, verwenden wir irgendeinen „Index". Als solcher haben sich mir erstens einfache gerade Linien von bestimmter Länge und zweitens namentlich gekrümmte Linien von bestimmtem Krümmungsmaß[3]) bewährt.

Der Versuch gestaltet sich hiernach sehr einfach:

Anordnung 1. Man stellt sich aus Holz oder Karton geradlinige Streifen z. B. von den Längen $9^1/_4$, $9^1/_2$, $9^3/_4$, 10 (doppelt), $10^1/_4$, $10^1/_2$ und $10^3/_4$ cm her. Die Versuchsperson erhält nun — natürlich bei geschlossenen Augen — paarweise zum Vergleich[4]) $9^1/_4$ und 10, $9^1/_2$ und 10, $9^3/_4$ und 10, 10 und 10, 10 und $10^1/_4$, 10 und $10^1/_2$, 10 und $10^3/_4$ und hat jedesmal anzugeben, welcher Streifen ihr länger erscheint. Jedes Urteil wird einzeln protokolliert als r (richtiges Urteil), f (falsches Urteil),

[1]) Die bez. Vorschrift Urbans lautet nämlich: Aus den Protokollen der abgegebenen Urteile suche man 1. den kleinsten Vergleichsreiz, auf den das Urteil „größer" abgegeben wurde (= ebenmerklicher positiver Unterschied), 2. den größten Vergleichsreiz, der nicht als größer als der Normalreiz beurteilt wurde (= ebenunmerklicher positiver Unterschied), 3. den größten Vergleichsreiz, der als kleiner als der Normalreiz beurteilt wurde (= ebenmerklicher negativer Unterschied) und 4. den kleinsten Vergleichsreiz, der nicht als kleiner als der Normalreiz beurteilt wurde. Diese Bestimmungen müssen nun in vielen Versuchsreihen wiederholt werden. Dabei beachte man noch die Gefahr, daß gerade der eine oder der andere herausgegriffene Wert infolge einer zufälligen Konstellation einen sog. extremen Wert darstellt.

[2]) Danach sind auch die Bemerkungen Urbans S. 298 zu berichtigen.

[3]) Wie ich sehe, hat man auch früher letztere zu ähnlichem Zweck schon ab und zu verwendet.

[4]) Ich setze im folgenden zur Abkürzung immer die Zahlen an Stelle der Streifen von der durch die Zahl angegebenen Länge. Die Zahlen sind übrigens hier einigermaßen willkürlich herausgegriffen.

g (Gleichheitsurteil), u (unbestimmtes Unterschiedsurteil). Die u-Urteile unterscheiden sich von den g-Urteilen darin, daß bei ersteren wohl die Vorstellung eines Unterschieds auftritt, aber die Richtung des Unterschieds nicht angegeben werden kann. Die Protokollierung erfolgt am besten in der schon seit Jahren in meinem Laboratorium üblichen Form.[1]) Ein solches Protokoll sieht z. B. folgendermaßen aus (es sind nur einige Zahlen ausgefüllt):

Vergleich $9^1/_4$ und 10

$9^1/_4$ zuerst	10 zuerst
r 2, 5, 9, 12	3, 4, 8
f 7	14
g 1	13
u 11	6, 10

Für jedes Vergleichspaar ist eine besondere Tabelle anzulegen. Die Zahlen bedeuten die Reihenziffern des Versuchs. So bedeutet z. B. die Zahl 7 hinter f, daß dies f-Urteil bei dem 7. überhaupt angestellten Versuch der Reihe aufgetreten ist.

Über die Reihenfolge, in welcher man die einzelnen Vergleichspaare darbietet, bedarf es auch noch einer näheren Bestimmung. Aus hier nicht näher zu erörternden Gründen kann man meines Erachtens[2]) ohne zu großen Nachteil zuerst hintereinander 50 Versuche für ein Vergleichspaar erledigen, dann zu einem anderen Vergleichspaar übergehen usf., bis alle Vergleichspaare erledigt sind, um dann in anderer Reihenfolge alle Vergleichspaare noch mehrmals durchzuarbeiten. Üblicher ist, von Anfang an alle Vergleichspaare zu mischen. Man soll dann jedoch dafür sorgen, daß der Turnus wechselt. Am besten nimmt man dann alle Permutationen durch (also bei 1 Normalreiz und 4 Vergleichsreizen z. B. 120 mit 600 Einzelvergleichen.[3]) Selbstverständlich ist außerdem in jedem Vergleichspaar bald der kleinere, bald der größere Reiz zuerst zu geben. Es kann dies entweder nach einem bestimmten gleichbleibenden oder nach einem wechselnden Turnus erfolgen. Im letzteren Fall wird der Wechsel entweder durch das Los bestimmt, oder — was vorzuziehen ist, aber bei mehr als 2 Vergleichsreizen schon undurchführbar wird — werden ebenfalls alle Permutationen der Reihe nach durchgegangen.

Statt des reellen Normalreizes kann man auch mit Vorteil, um die Komplikation des absoluten Eindrucks einzuschränken, einen virtuellen Grundreiz verwenden, d. h. z. B. die Vergleichspaare $9^5/_8$ und $10^3/_8$, $9^3/_4$ und $10^1/_4$, $9^7/_8$ und $10^1/_8$. Dabei fallen die obere und untere Schwelle zusammen. Demgemäß schränkt sich die Zahl der erforderlichen Versuche

[1]) Ich weiß natürlich, daß man vielfach anderer Meinung ist.
[2]) Vgl. Hoefers Arbeit über Unterschiedsempfindlichkeit bei Schallstärken.
[3]) Natürlich muß eine solche Reihe dann auf mehrere Tageszeiten oder Tage verteilt werden, und darin besteht eben der Nachteil dieses Verfahrens.

ein, womit gerade bei Kindern und Geisteskranken ein erheblicher Vorteil gegeben ist.[1])

Anordnung 2. Man stellt sich aus Holz oder Karton Kreissektoren her, deren Peripherie gleichlang ist, und zwar z. B. Sektoren, die zu Kreisen von den Radien 10, $10^1/_4$, $10^1/_2$, 11, $11^1/_4$ und $11^1/_2$ cm gehören. Die Versuchsperson erhält — natürlich bei geschlossenen Augen — paarweise zum Vergleich $10^1/_2$ und 11, $10^1/_4$ und $11^1/_4$, 10 und $11^1/_2$ und muß nach Abtasten der Peripherie der beiden Sektoren mit dem Zeigefinger dem Versuchsleiter angeben, welcher Sektor ihr stärker gekrümmt („krummer") erscheint. Selbst Kinder begreifen nach entsprechender Demonstration sehr rasch, was gemeint ist. Die übrigen Kautelen sind dieselben wie bei der ersten Anordnung.

Die Kritik der beiden Anordnungen ergibt sehr bald, daß die zweite bei weitem vorzuziehen ist. Bei beiden werden allerdings die kinästhetischen Empfindungen untersucht, bei der ersten Anordnung aber hat die Versuchsperson ein nicht zu eliminierendes Nebenmittel zur Beurteilung der kinästhetischen Empfindungen. Lasse ich nämlich den Finger der Versuchsperson sich mit annähernd gleicher Geschwindigkeit über die kürzere und die längere Strecke, die verglichen werden sollen, hinbewegen, so kann die Versuchsperson den Zeitunterschied bei der Gewinnung ihres Urteils zu Hilfe nehmen. Lasse ich aber den Finger sich ungefähr in derselben Zeit über die kürzere und über die längere Strecke hinbewegen, so hat die Versuchsperson in dem Geschwindigkeitsunterschied einen Anhaltspunkt für ihre Beurteilung. Das erstere Verfahren ist offenbar ganz unzulässig, weil es ein den kinästhetischen Empfindungen fremdes Moment einführt. Das letztere Verfahren wäre an sich zulässig, da offenbar die Geschwindigkeit der Bewegung auch ein kinästhetisches Moment darstellt (vgl. die Erörterungen am Schluß des Aufsatzes), und würde insofern sogar ein spezielles Interesse beanspruchen. Leider ist jedoch das Verfahren zwar für passive Bewegungen mit Vorteil zu verwenden, für aktive hingegen offenbar praktisch nicht durchzuführen. Alle Tastmaßversuche, wie sie der ersten Anordnung entsprechen, kommen daher für die Untersuchung der aktiven Bewegungsempfindungen nur ausnahmsweise in Betracht. Die zweite Anordnung ist von allen diesen Mängeln frei. Da die Peripherie der zum Vergleich dargebotenen Sektoren gleichlang ist, so kommt speziell das Zeitmoment nicht in Betracht.

Es wird natürlich angezeigt sein, auch bei der zweiten Anordnung über die Art der Fingerbewegung irgendwelche Instruktion zu geben, um nach Möglichkeit die Versuche gleichmäßig zu gestalten. Ich verfahre meistens so, daß ich der Versuchsperson nur eine einmalige Bewegung über die Sektorperipherie von links nach rechts gestatte und eine „langsame" Bewegung vorschreibe.[2]) Es steht natürlich auch nichts im Weg, die Geschwindigkeit durch ein Metronom genau zu regeln.[3]) Ich habe aber bisher nicht den Eindruck, daß leichte Schwankungen der Geschwindigkeiten der Be-

[1]) Es ergeben sich dann auch entsprechend weniger Permutationen.
[2]) Ich lasse dabei stets die Fingerbeere benutzen.
[3]) Es empfiehlt sich dann, größere Peripherielängen zu verwenden.

wegung die Ergebnisse in erheblicher Weise beeinflussen.[1]) Man kann übrigens auch so verfahren, daß man der Versuchsperson gestattet, beliebig oft von links nach rechts und von rechts nach links mit beliebiger, also auch wechselnder Geschwindigkeit den Finger der Peripherie entlang zu bewegen. Natürlich fällt dabei die Gleichmäßigkeit insofern fort, als das eine Kind gründlicher, das andere weniger gründlich zu Werke geht.

Man wird nun noch einige naheliegende kritische Bedenken erheben. Zunächst kommen offenbar die kinästhetischen Empfindungen weder bei der einen noch bei der anderen Versuchsanordnung isoliert zur Untersuchung, sondern sie sind in beiden Fällen an Berührungsempfindungen gebunden. Da diese Berührungsempfindungen während der ganzen Bewegung etwa dasselbe Hauptgebiet betreffen und während der ganzen Bewegung auch wenigstens annähernd dieselbe Intensität haben[2]), so dürfte dieser Mißstand nicht allzu schwer wiegen.[3]) Jedenfalls läßt er sich nicht beseitigen. Wollte man der Versuchsperson vorschreiben, bei der ersten oder gar bei der zweiten Versuchsanordnung frei durch die Luft die Entfernung zwischen den beiden Endpunkten zurückzulegen, so würde natürlich die gewollte Linie bzw. Kurve nicht eingehalten.

Ferner könnte man dagegen Bedenken haben, daß bei keiner der beiden Versuchsanordnungen die Bewegungsempfindungen eines einzigen Gelenkes untersucht werden. In der Tat wirken offenbar bei der von der Versuchsperson auszuführenden Bewegung mehr oder weniger alle Gelenke der Oberextremität mit. Ich kann hierin jedoch keinen wesentlichen Nachteil erblicken. Es mag für bestimmte Zwecke ganz nützlich sein, wie dies z. B. Goldscheider versucht hat, die Bewegungsempfindungen der einzelnen Gelenke isoliert zu untersuchen. Man muß sich aber doch darüber klar sein, daß diese Isolierung durchaus künstlich ist und daß bei den Bewegungen, wie wir sie tatsächlich im Leben ausführen, stets mehrere, sehr oft fast alle Gelenke einer Extremität zusammenwirken. Unsere Versuche ahmen also geradezu die natürlichen Verhältnisse nach. Es verhält sich hiermit ganz ähnlich wie mit den ergographischen Versuchen. Mosso und seine ersten Nachfolger glaubten noch ein Hauptgewicht auf die isolierte Prüfung der Leistung eines Gelenks oder eines Muskels legen zu müssen; die weitere Entwicklung hat dagegen gezeigt, daß erstens eine solche Isolierung kaum tunlich ist, und daß sie zweitens für viele Zwecke gar nicht wünschenswert ist, weil sie den natürlichen Bewegungsverhältnissen zu wenig entspricht. Auch erinnere ich endlich daran, daß bei den Gewichtsversuchen in der jetzt üblichen Form ebenfalls auf die Isolierung eines Gelenks Verzicht geleistet wird.[4])

[1]) Versuche in dieser Richtung sind im Gang.

[2]) Bei der zweiten Anordnung mag allerdings bei stärkerer Krümmung eine leichte Verschiebung der Intensität der Berührungsempfindung eintreten, die vom Maß der Krümmung nicht ganz unabhängig ist.

[3]) Ich lasse bei der ersten Anordnung deshalb auch die Kante horizontal anbringen, bei der zweiten wird am besten die Sehne des bez. Kreissegments horizontal gelegt.

[4]) Dieselben Versuche ergeben auch ein Beispiel der Verschmelzung der Untersuchung taktiler und kinästhetischer Empfindungen; nur sind beide bei diesen Versuchen etwa koordiniert, während bei den meinigen die taktilen Empfindungen ganz zurücktreten.

Nicht aus kritischen Gründen, sondern im Hinblick auf allgemeine Fragen sei noch hervorgehoben, wieweit die beiden Versuchsanordnungen auch mit dem sogenannten Raumsinn, d. h. den räumlichen Eigenschaften der Empfindungen, zu tun haben. Der Raumsinn läßt sich offenbar auch unter Ausschaltung jeder Bewegung (ob auch jeder Bewegungsvorstellung, bleibe hier dahingestellt) prüfen. Wenn ich unter Ausschluß aller Kopf- und Augenbewegungen (z. B. bei Ophthalmoplegia totalis), also bei absolut ruhendem Gesichtsfeld Distanzen vergleichen lasse, so sind solche Augenmaßversuche von aktuellen Bewegungen unabhängig. Noch viel einfacher gestalten sich solche Versuche auf dem Gebiet des Hautsinns. Die einfache, von mir seit Jahren empfohlene und geübte Versuchsanordnung, welche sich gerade auch bei Kindern und gerade auch zur Ergänzung der kinästhetischen Untersuchung dringend empfiehlt[1]), ist folgende: es werden — z. B. auf die Dorsalfläche des Vorderarms — paarweise Streifen[2]) von wenig verschiedener Länge mit der Kante aufgesetzt, und die Versuchsperson hat ganz entsprechend der Methode der richtigen und falschen Fälle für jedes Paar anzugeben, ob ihr der erste oder der zweite Streifen länger erscheint.[3]) Will man statt der Länge den Richtungsfaktor des Raumsinns untersuchen, so wendet man am besten das von mir wieder ans Licht gezogene und modifizierte Leube'sche Verfahren an: Vergleichung von Quer- und Längsstrichen.[4]) Auch die Vergleichung aufgelegter, wenig verschiedener Winkel habe ich zu demselben Zweck mit Vorteil verwendet. Schaltet man hingegen bei der Untersuchung des Raumsinns die Bewegung nicht aus, so sind die beiden oben von mir angegebenen Versuchsanordnungen zugleich in hohem Maß geeignet, den Raumsinn zu untersuchen, und zwar aus den oben bereits angegebenen Gründen namentlich die zweite.

---

[1]) Statt dessen verwendet man noch immer, z. B. bei Ermüdungsuntersuchungen, die meines Erachtens ganz unzuverlässigen Tastkreisversuche, bei denen der Suggestion und Autosuggestion der allerweiteste Spielraum gelassen ist, für die meines Erachtens daher auch die von G. E. Müller angegebenen Formeln in keiner Weise zutreffen.

[2]) Man kann dazu dieselben Streifen verwenden, wie sie oben für die erste Versuchsanordnung beschrieben wurden. Sie lassen sich übrigens, wenn man die lebendige Kraft des Berührungsreizes regulieren will, auch leicht an dem von mir angegebenen Pendelästhesiometer anbringen.

[3]) Bekanntlich ist es allerdings meistens vorzuziehen, die Antwort immer auf den letzten Streifen beziehen zu lassen; die Versuchsperson hat also zu antworten: „länger" oder „kürzer".

[4]) Eine nähere Beschreibung des Verfahrens und der Untersuchungsergebnisse findet man in einer Arbeit meines Schülers (A. Trost, Dissertation, Berlin 1910). Für genauere Untersuchungen empfiehlt sich auch bei diesem Verfahren die Methode der richtigen und falschen Fälle. Man bestimmt also nicht, bei welcher Strichlänge keine Richtungsverwechslungen mehr vorkommen, sondern wieviel richtige Urteile bei einer bestimmten, nicht zu großen Strichlänge vorkommen. Auch theoretisch ist diese Fragestellung interessant, weil sie offenbar eine leichte Modifikation und Erweiterung der Methode der richtigen und falschen Fälle einschließt; denn die Richtung, auf welche sich die Frage bezieht, wird offenbar durch die Länge der Striche nicht geändert. Darüber an anderer Stelle Näheres.

Ich verzichte in diesem Aufsatz, der lediglich der Untersuchungsmethode gewidmet ist, auf die Mitteilung aller Ergebnisse solcher Untersuchungen. Ich möchte nur kurz darauf hinweisen, daß sich so ein Weg eröffnet, die Entwicklung der kinästhetischen Empfindungen und des Raumsinns in der Kindheit zu untersuchen. Dabei muß noch ausdrücklich betont werden, daß die Untersuchung selbstverständlich nicht auf einen einzigen — reellen oder virtuellen — Grundreiz zu beschränken ist. Es bietet — wegen der Analogien[1]) zur Fragestellung des Weberschen Gesetzes — z. B. ein großes Interesse, die Versuche der zweiten Anordnung für einen $1^1/_2$mal, 2mal, 3mal größeren Krümmungsradius zu wiederholen.

Theoretisch erhebt sich zum Schluß die Frage, was denn eigentlich die untersuchten kinästhetischen Empfindungen sind. Seltsamerweise ist man an dieser Frage fast stets vorübergegangen. Offenbar ist eine doppelte Auffassung möglich. Entweder wir empfinden wirklich die Bewegung z. B. unseres Arms — dann würden die Stoß- und Zerrungsreize in Gelenken, Muskeln und Sehnen offenbar eine intermediäre Rolle spielen, etwa wie die Zersetzungen der Sehsubstanzen beim Zustandekommen der Gesichtsempfindungen unzweifelhaft eine solche intermediäre Rolle spielen, — oder wir empfinden nur die genannten mechanischen Reize in den Gelenken, Muskeln und Sehnen im Sinn einer allerdings sehr unbestimmten Berührungsempfindung und verknüpfen mit diesen Empfindungen auf Grund vielfältiger Erfahrungen die Vorstellungen von Bewegungen, z. B. unseres Arms. Die Vorstellungen würden in letzterem Fall wesentlich optische sein[2]); nur bei Blindgeborenen würde die taktile Vorstellung vikariierend für die optische eintreten.

Die Entscheidung in dieser Frage bietet außerordentliche Schwierigkeiten. Bei der an Idolatrie grenzenden Überschätzung der Bewegungsvorstellungen, wie sie seit Meynert noch vielfach üblich ist, wird wohl die Mehrzahl der Psychologen geneigt sein, sich zugunsten der ersten Alternative zu entscheiden. Auch könnten die Beobachtungen an Blindgeborenen bei oberflächlicher Analyse in demselben Sinn zu sprechen scheinen. Ich möchte demgegenüber aus folgenden Gründen für die zweite Alternative eintreten:

Erstens scheint mir die Selbstbeobachtung darzutun, daß bei jeder aktiven und passiven Bewegung nur zweierlei auftritt, nämlich erstens eine deutlich im Arm usw. lokalisierte Empfindung und zweitens eine ganz vorzugsweise optische Bewegungsvorstellung. Freilich tritt erstere so sehr zurück und verschmilzt so vollständig mit der letzteren, daß es besonderer Aufmerksamkeit bedarf, um in dem Komplex die beiden Bestandteile zu erkennen. Man wird natürlich einwenden, daß es doch gerade erst nachzuweisen wäre, daß es sich bei der zweiten Komponente um eine Bewegungsvorstellung handelt. In der Tat glaube ich sogar selbst zuerst

[1]) Weshalb ich nur von Analogien spreche, ergibt sich aus den theoretischen Schlußerörterungen.

[2]) Die kinästhetischen Erinnerungsbilder selbst, die man oft als Bewegungsvorstellungen κατ' ἐξοχήν bezeichnet hat, verlieren bei dieser Auffassung natürlich viel von ihrer Bedeutung.

darauf hingewiesen zu haben, daß auf keinem Sinnesgebiet Empfindung und Erinnerungsbild (Vorstellung) sich so ähneln und daher so leicht verwechselt werden wie auf dem Gebiet des Bewegungssinns[1].) Da indes der zweite Bestandteil ganz speziell optisches Gepräge trägt und optische Empfindungen bei der Versuchsanordnung (Augenschluß) nicht in Betracht kommen, so scheint mir in diesem Fall eine Entscheidung doch möglich.

Zweitens sind auch die Erfahrungen bei Blindgeborenen nur für denjenigen, der alle Räumlichkeit ausschließlich aus Bewegungsempfindungen herleiten zu können glaubt, beweisend zugunsten unsrer ersten Alternative. Wer — wie wohl heute die meisten Psychologen — den Gesichts- und Berührungsempfindungen räumliche Eigenschaften auch unabhängig von allen Bewegungsempfindungen und Bewegungsvorstellungen zuerkennt, kann dem Verhalten von Blindgeborenen keine entscheidende Bedeutung beimessen. Es erklärt sich auch vom Standpunkt der zweiten Alternative in ganz ausreichender Weise. Ich wähle ein spezielles Beispiel. Das blindgeborene Kind führt seinen rechten Zeigefinger zum Mund. Vom Standpunkt der zweiten Alternative sind damit zunächst nur drei Empfindungen ohne Bewegungscharakter gegeben: taktile Empfindung des rechten Zeigefingers, taktile Empfindung des Mundes und jene sehr unbestimmte, oben erwähnte Empfindung im rechten Arm einschließlich Zeigefinger, welche durch die mechanischen Reize in Gelenken, Muskeln und Sehnen entsteht. Bedenkt man aber, daß die beiden ersten Empfindungen räumliche Eigenschaften („Raumwerte") haben, und daß diese Raumwerte bei gegenseitigen Berührungen von Körperteilen in wechselnde Beziehungen treten, die den Intensitätsgraden der dritten Empfindung zugeordnet sind, so wird man verstehen, daß auch bei dem Blindgeborenen sich Bewegungsvorstellungen entwickeln können. Eine solche Entwicklung wird nun noch dadurch begünstigt, daß neben den frei durch die Luft ausgeführten Bewegungen Bewegungen der Finger über die eigene Hautoberfläche hin — die in jeder Beziehung den Augenbewegungen zu vergleichen sind — in großer Zahl stattfinden und auf noch eindringlichere Weise die Vorstellung von Bewegungen anregen. Leider sind die Untersuchungen über die Bewegungsempfindungen und Bewegungsvorstellungen blindgeborener und blindgebliebener Individuen alles eher als vollständig, namentlich fehlen auch fast ganz Untersuchungen über die erste Entwicklung dieser Empfindungen und Vorstellungen. Die Literatur, welche sich mit den bez. Fällen befaßt, ergibt daher für unsere Frage fast keine Ausbeute.

Drittens würden die Bewegungsempfindungen im Sinne der ersten Alternative Empfindungen von ganz seltsamen, jedenfalls toto caelo abweichende Eigenschaften sein. Man überlege sich nur einmal, was aus den Haupteigenschaften der Empfindungen — Intensität, Qualität, Lokalität und Temporalität — bei diesen angeblichen Bewegungsempfindungen der ersten Alter-

[1]) Selbstverständlich wird diese Tatsache durch die im Text gegebene Erörterung noch in ein viel helleres Licht gerückt.

native wird.[1]) Ist die Intensität in der Geschwindigkeit oder in dem Exkursionswinkel gegeben? Die Qualität müßte etwa in der „Bewegung selbst" oder in ihrer Richtung oder gar in dem speziellen Gelenk irgendwie gegeben sein. Wo bliebe dann aber die Lokalität? Eigentlich verschlingt diese doch die Qualität vollständig und die Intensität zum Teil. Und welche seltsame Rolle kommt der Temporalität, d. h. den zeitlichen Eigenschaften zu? Sie stände mit der Intensität und Qualität, wie wir sie oben zu definieren versuchten, in einer für das Empfindungsleben im übrigen ganz unverständlichen und fremdartigen Verbindung. Alle diese Schwierigkeiten, auf welche ich an andrer Stelle ausführlich eingehe, fallen bei der zweiten Alternative weg.

Ich bin also geneigt anzunehmen, daß wir bei der Untersuchung der kinästhetischen Empfindungen tatsächlich die Bewegungsvorstellungen untersuchen, welche von kinästhetischen Empfindungen hervorgerufen werden, oder — anders ausgedrückt — als Gradmesser oder Indikator für die Unterschiedsempfindlichkeit unsrer kinästhetischen Empfindungen Bewegungsvorstellungen verwenden. Die vorgeschlagenen Methoden verlieren dadurch keineswegs an Interesse, ihr Objekt liegt nur auf etwas anderem Gebiet, als man gewöhnlich annimmt.

Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht.

Von Bruno Eggert.

I.

Übungsgesetze und methodische Einheiten.

In der Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts treten deutlich zwei gegensätzliche methodische Richtungen zutage. Seit dem mittelalterlichen Lateinunterricht, der die Grammatik als den wichtigsten aller Unterrichtsgegenstände lehrte und als Grundlage aller übrigen betrachtete, haben wir einen grammatisch formalen Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts, der in erster Linie die Kenntnis des grammatischen Systems erstrebte und den Gebrauch der fremden Sprache auf Grund grammatischer Konstruktion und mit Hilfe der Übersetzung aus der Muttersprache zu lehren suchte, und bis auf die neueste Zeit machen sich in den Zielforderungen und in der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts die Anschauungen von der Wichtigkeit der Grammatik und dem Wert einer grammatisch logischen Bildung geltend. Daneben war man aber auch schon im Mittelalter bestrebt, das Latein als eine gesprochene Sprache im praktischen Gebrauch zu lehren, und zu allen Zeiten, wo die Beherr-

[1]) Wie unsicher die Psychologie hierin ist, ersehe man z. B. aus Wundt, Physiol. Psychol. 5. Aufl. 1902, Bd. 2, S. 20ff. oder aus Stumpf, Raumpsychologie S. 87 (Besprechung der Lotzeschen Lehre).

schung einer fremden Sprache eine Forderung allgemeiner Bildung war oder durch die Kulturverhältnisse und die Rücksicht auf den Verkehr verlangt wurde, hat man sich bemüht, die fremde Sprache aus ihrem praktischen Gebrauch ohne Vermittelung einer theoretischen Kenntnis zu lehren. Diese beiden Richtungen der grammatisierenden Sprachunterweisung und der praktischen Spracherlernung bestanden fast immer nebeneinander, aber im Wechsel des Bildungsideals und der Bedürfnisse des praktischen Lebens wandelte sich zeitweise das Ziel des Sprachunterrichts und gewann bald die eine, bald die andere Richtung eine größere Bedeutung. Dabei hat es auch in früheren Zeiten, z. B. bei Ratichius, Comenius und Basedow, an theoretischen Erörterungen und praktischen Versuchen nicht gefehlt, die das Ziel und das Verfahren des Unterrichts auf die Erkenntnis psychischer Tatsachen aufbauen wollten.

Einer Wandlung des Bildungsideals und der praktischen Bedürfnisse entsprach in neuerer Zeit eine Wandlung des Unterrichtsziels und der Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Im Anfang der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts entstand die sogenannte Reformbewegung als eine Reaktion gegen die Ziele und die Form des bisher bevorzugten Sprachunterrichts. Sie stellte nicht wie dieser die Kenntnis der Grammatik, sondern die praktische Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache in den Vordergrund und ersetzte die Methode der grammatisierenden Übersetzung, die mit dem neuen Ziel der freien Sprachbeherrschung nicht mehr im Einklang stand, durch ein nachahmendes und analysierendes Verfahren.

Aus den Bedürfnissen des praktischen Lebens war die neue Bewegung entstanden, und in der Praxis des Unterrichts entwickelte sich die Form der neuen Methode. Induktiv und imitativ wie das Verfahren für den Schüler im Unterricht, war auch für den Lehrer die Erkenntnis und die Aneignung der Methode selbst. Induktiv erfaßte der Lehrer die didaktischen Regeln aus der Praxis des Unterrichts, und imitativ wurde die Methode verbreitet und erweitert. Bei solchem induktiven Verfahren mußten in der Fülle der Einzelheiten auch individuelle Beobachtungen und Erfahrungen hervortreten, die keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit haben können. Es entwickelten sich z. B. eine Lesebuchmethode, eine Anschauungsmethode, eine Sprechmethode im Anschluß an die Handlung als verschiedene Auffassungen und Richtungen der Reformmethode, die nach gleichen Zielen strebten, aber auf individueller Veranlagung und Neigung aufbauten, die nicht allgemein als gleichartig vorausgesetzt werden darf. Die unterscheidenden Ziele, die in den verschiedenen Unterrichtsformen individuell berechtigt sind, konnten als Gegensätze aufgefaßt werden, wenn man in den didaktischen Vorschriften das Zufällige vom Wesentlichen nicht scharf unterschied und in der Nachahmung der Unterrichtstechnik bloße didaktische Kunstgriffe als allgemeine methodische Grundsätze gelten ließ.

Das Unterrichtsverfahren bedarf deshalb einer wissenschaftlichen Begründung, die den Zusammenhang zwischen den Bedingungen und den Ergebnissen des Unterrichts klarstellt. Im Streit um die

Methodik des neusprachlichen Unterrichts handelte es sich vielfach nicht um diesen Zusammenhang. Man stritt vielmehr im wesentlichen um die Berechtigung der Unterrichtsziele, und man hatte entweder für jede Art der Zielforderungen von vornherein einen allgemein gültigen Lehrgang bereit, der auf der einen Seite im wesentlichen in der grammatisch konstruierenden Übersetzung bestand, auf der anderen Seite als naturgemäße Spracherlernung bezeichnet wurde, oder man bestimmte die methodischen Wege nach den zufälligen Erfolgen, die man in der praktischen Erfahrung des Unterrichts machte. In beiden Fällen wurden die besonderen Bedingungen, unter denen der Unterricht sich vollziehen kann, nicht beachtet. In einem Lehrgang, der allgemeine Geltung beansprucht, können besondere Bedingungen überhaupt keine Rolle spielen, und bei den Schlüssen, die man aus der zufälligen Erfahrung zog, verallgemeinerte man ohne weiteres die besonderen Bedingungen, unter denen die Erfolge eintraten. Eine wissenschaftliche Begründung des Unterrichtsverfahrens hat nichts zu tun mit dem Streit um die Berechtigung eines Unterrichtsziels oder die Berechtigung einer Unterrichtsmethode, gleichviel ob theoretische Gründe oder praktische Erfahrungen dafür ins Feld geführt werden.

Hält man an der Auffassung fest, daß jede didaktische Vorschrift einerseits durch die Voraussetzungen des Unterrichts, andererseits durch die Unterrichtsziele bestimmt wird, so kann man nicht von einer allgemein gültigen Vorschrift noch von einer Universalmethode des Sprachunterrichts reden, die allen Bedingungen und allen Zielen des Unterrichts gleichzeitig und gleichmäßig gerecht wird. So vielseitig die Zielforderungen des Sprachunterrichts in Kenntnisse und Fertigkeiten sich gliedern, so verschiedenartig die Verhältnisse sind, die der Unterricht in der Natur des Schülers und in seiner Umgebung vorauszusetzen hat, so mannigfaltig müßte auch das Verfahren des Unterrichts, die Auswahl, Darbietung und Einprägung des Unterrichtsstoffes, die Form und der Verlauf der Sprachübungen sich gestalten.

Aus diesen vielseitigen und wechselnden Beziehungen zwischen den Voraussetzungen und Zielen des Unterrichts ergeben sich die didaktischen Probleme, die im Unterrichtsverfahren zu lösen sind, und auf der Mannigfaltigkeit dieser Probleme und ihrer Lösungen beruht die berechtigte Eigenart verschiedener methodischer Richtungen. Jedes didaktische Problem enthält die Frage, wie eine Unterrichtsbedingung mit einem Unterrichtsziel zu vereinen ist, und jede Lösung eines solchen Problems beruht auf einer didaktischen Maßnahme, die aus einer gegebenen Bedingung sich entwickelt und das erstrebte Ziel zum Erfolg hat.

Die Unterrichtsbedingungen, der Unterrichtserfolg und das Unterrichtsverfahren sind also die drei Faktoren, die beim Sprachunterricht wie bei jedem anderen Unterricht zusammenwirken und in feste Beziehungen zueinander treten.

Die Unterrichtsbedingungen sind in den äußeren Umständen gegeben, unter denen der Unterricht sich vollzieht, in der räumlichen und geistigen Umgebung und in den Lebensverhältnissen des Schülers, in seiner körperlichen und geistigen Anlage und im Stand seiner geistigen Entwick-

lung, sowie auch in der persönlichen Begabung und Neigung des Lehrers. Alle diese Bedingungen physischer und geistiger Natur ermöglichen überhaupt erst den Unterricht oder die Eigenart, die der Unterricht haben soll. Es sind, in einer weiteren Bedeutung des Wortes, Fähigkeiten, die dem Schüler wie dem Lehrer objektiv gegeben oder subjektiv zu eigen sind, und aus denen der Unterrichtsgang und der Unterrichtserfolg gesetzmäßig sich entwickeln muß. Um in diesem Sinne das Verhältnis anzudeuten, in dem die Voraussetzungen des Unterrichts zum Unterrichtsgange und zum Unterrichtserfolge stehen, mögen sie kurz als Fähigkeiten zum Unterricht bezeichnet werden.

Der Unterrichtserfolg soll mit den Lehrzielen übereinstimmen und soll für den Sprachunterricht in Kenntnissen und Fertigkeiten bestehen. Die Kenntnisse, die der Sprachunterricht vermitteln soll, sind im wesentlichen aber auch Fertigkeiten oder stehen mit solchen in engster Beziehung. Man kann z. B. die Kenntnis eines Wortes von der Fertigkeit im Gebrauch des Wortes nicht trennen. Die Kenntnis eines Wortes besteht im Bewußtsein eines Vorstellungkomplexes, der die Vorstellungselemente der Wortform und der Wortbedeutung umfaßt. Schon das Zustandekommen dieses Bewußtsein, die Erinnerung an die Wortform oder die Wortbedeutung, beruht aber auf einer Fertigkeit, die man als den Gebrauch des Wortes bezeichnet. Die Kenntnis eines Wortes ist nur der Inhalt eines Bewußtseinszustandes, die Fertigkeit im Gebrauch des Wortes ist der Eintritt oder die Veränderung dieses Bewußtseinszustandes. Soll der Unterricht dem Schüler die Kenntnis eines Wortes vermitteln, so muß er einen Bewußtseinszustand im Schüler wachrufen, also mit der Einübung einer Fertigkeit beginnen. Die Fertigkeit im Gebrauch eines Wortes kann verschiedener Art sein. Sie kann darin beruhen, daß die Vorstellung des fremdsprachlichen Wortes durch die Vorstellung eines Gegenstandes oder durch die Vorstellung eines anderen fremdsprachlichen Wortes oder auch durch die Vorstellung eines muttersprachlichen Wortes geweckt wird. In welcher Form die Fertigkeit im Gebrauch eines Wortes und somit auch die Kenntnis des Wortes einzuüben ist, wird durch die Art der Sprachbeherrschung bestimmt, die der Unterricht erstrebt. In jedem Falle lernt man das Wort nur kennen, um es zu gebrauchen, und man kann es nur kennen lernen, indem man es gebraucht. In diesem Sinne ist die Fertigkeit das umfassendere Ziel des Sprachunterrichts, das die Kenntnis einschließt. Die Kenntnis als Inhalt eines Bewußtseinszustandes ist im wesentlichen mehr objektiv bedingt durch den Unterrichtsstoff, während die Fertigkeit als Eintritt und Wechsel des Bewußtseinszustandes mehr subjektiv bedingt ist durch die Unterrichtstätigkeit des Lehrers und des Schülers. Um einen einheitlichen Ausdruck zu gebrauchen, soll deshalb der Unterrichtserfolg, zu dem diese Tätigkeit führt, als Fertigkeit bezeichnet werden.

Der Unterrichtsgang umfaßt die Tätigkeit des Schülers und des Lehrers, die als dritter Faktor des Unterrichts zwischen der Fähigkeit und der Fertigkeit steht.

Auch das Kind, das seine Muttersprache erlernt, entwickelt aus gegebenen Voraussetzungen oder Fähigkeiten seine Sprachfertigkeiten und verrichtet dabei Tätigkeiten. Wenn der Schüler eine fremde Sprache in ähnlichen Formen beherrschen soll wie seine Muttersprache, so muß er im Unterricht für den Gebrauch der fremden Sprache im wesentlichen dieselben geistigen Vorgänge erlernen, die er beim Gebrauch der Muttersprache ausführt. Aber er befindet sich dabei in ganz anderer Lage als das Kind beim Erlernen der Muttersprache. Er kann nicht von der reichen Mannigfaltigkeit der Voraussetzungen ausgehen, er hat nicht dieselbe Fülle von Beobachtung, nicht dieselbe Zeit und Gelegenheit zur beständigen Einprägung und Wiederholung. Er kann sein Lernen nicht dem Zufall überlassen, sondern er muß den Weg gehen, der von den Voraussetzungen des Unterrichts am schnellsten und sichersten zu den erstrebten Zielen führt. Seine Tätigkeit muß geregelt werden nach dem Ausgang, den sie nimmt, und nach dem Zweck, den sie verfolgt. An Stelle der zufälligen Tätigkeit, die das Kind beim Erlernen der Muttersprache ausführt, verrichtet der Schüler im Unterricht eine Tätigkeit, die in vorgeschriebenen Bahnen verläuft und einen beabsichtigten Erfolg haben soll, und diese Tätigkeit, die in ihrem Ausgang und ihrem Endziel bestimmt ist und unter bewußter Leitung sich vollzieht, nennt man das Üben. Die gesamte Tätigkeit, die der Schüler im Unterricht ausführt, ist in diesem Sinne ein Üben, das sowohl die Auffassung wie die Einprägung von Kenntnissen und die Aneignung von Fertigkeiten bewirkt. Wenn auch der Sprachgebrauch die Bedeutung des Wortes „Üben" nur als die Wiederholung einer Tätigkeit auffaßt und somit mehr auf die Aneignung von Fertigkeiten beschränkt, so besteht doch auch die erste Aufnahme einer Kenntnis in einer Übung. Denn schon zur ersten Erkenntnis einer neuen Tatsache gehören Tätigkeiten, die schon einmal ausgeführt wurden, und jedes Erinnern und Einprägen von Kenntnissen beruht auf der Wiederholung dieser Tätigkeiten und führt dadurch zur Fertigkeit. Wie Fertigkeiten das weitere Ziel des Sprachunterrichts bilden, das Kenntnisse umfaßt, so stellt das Üben die umfassendere Unterrichtstätigkeit dar, die eine Aufnahme von Kenntnissen schon voraussetzt und einschließt.

Fähigkeit, Übung und Fertigkeit sind in dem angedeuteten Sinne die drei Faktoren, die den Gang des Sprachunterrichts bestimmen, und es besteht, wie die Erfahrung lehrt, ein fester und gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen ihnen. Man weiß, daß Fähigkeit und Übung sich gegenseitig ergänzen können. Um den gleichen Grad der Fertigkeit zu erreichen, muß ein Schüler, der schwach begabt ist oder in ungünstigen äußeren Verhältnissen steht, sich stärker anstrengen und länger üben als ein Schüler, der besser begabt oder von äußeren Umständen mehr begünstigt ist. Man weiß auch, daß einerseits Fähigkeit und Fertigkeit wie andererseits Übung und Fertigkeit in ihrer Form einander entsprechen müssen und daß der günstigste Erfolg eintritt, wenn sowohl die Fähigkeit wie auch das Üben in ihrer Form mit der erstrebten Fertigkeit übereinstimmen. Soll ein Schüler z. B. den mündlichen Gebrauch der fremden Sprache erlernen, so wird er am leichtesten sein Ziel erreichen, wenn ihm

die innere wie äußere Fähigkeit zum Sprechen gegeben ist, d. h. wenn er begabt ist für das Sprechen und viel Gelegenheit zum Sprechen hat, und wenn er auch die Form seiner Übungen der Sprechfertigkeit anpaßt, d. h. wenn er als Übung die Sprechtätigkeit selbst oft ausführt. Eine besondere Form der Fähigkeit oder eine besondere Form der Übung wird auch in der Form der Fertigkeit zutage treten. Wenn ein Schüler nicht die Begabung oder die Gelegenheit hat, den Klang der gesprochenen Rede zu erfassen, oder wenn er auch aus anderen Gründen beim Einüben der Sprechfertigkeit nicht vom Klang, sondern vom Schriftbild ausgeht, so gestaltet sich seine Sprechfertigkeit, die er von diesen besonderen Voraussetzungen aus und durch diese besondere Form der Übung erreicht, insofern einseitig, als ihm das hörende Verständnis des gesprochenen Wortes weit weniger geläufig wird, als das eigene Sprechen selbst.

Der gesetzmäßige Zusammenhang zwischen Fähigkeit, Übung und Fertigkeit ermöglicht es im Sprachunterricht, aus der Kenntnis von zwei dieser Faktoren auf den dritten zu schließen.

Man könnte aus der Fähigkeit und der Übung die Fertigkeit bestimmen. Man müßte zu diesem Zwecke die Form und den Grad der Leistungen feststellen, die ein Schüler mit besonderer Art und Stärke der Begabung, unter besonderen äußeren Umständen, die der Unterricht darbietet, und in besonderer Form, Intensität und Dauer der Übung zuwege bringt, und man müßte andere Leistungen damit vergleichen, die entweder bei anderer Begabung oder unter anderen Umständen oder durch andere Übungsformen zustande gekommen sind. Diese Feststellung der Unterrichtserfolge aus dem Zusammenwirken der Unterrichtsbedingungen und der Übungstätigkeit wäre als Aufgabe einer experimentellen Untersuchung des Unterrichtsverfahrens zu betrachten. Für eine solche Untersuchung müßten die einzelnen Bedingungen und die Formen der Übungstätigkeit voneinander gesondert und willkürlich verändert und die Unterrichtserfolge in ihrer Art bestimmt und nach ihrer Größe gemessen werden. Aus den verwickelten Vorgängen des Sprachunterrichts haben sich aber bisher die Bedingungen, die Übungsformen und die Übungsergebnisse noch nicht so weit klarstellen lassen, wie die Natur des Experiments es verlangt.

Dagegen hat die Erfahrung des praktischen Unterrichts schon längst eine Reihe didaktischer Erfolge aus gewissen Bedingungen und Übungsformen abgeleitet, und jeder praktische Unterricht, der sich nicht mit dem zufälligen Erfolge bescheidet, sondern einzelne Fälle des Erfolges oder des Mißerfolges miteinander vergleicht, um ihre Ursachen zu ergründen, stimmt mit dem Wesen des didaktischen Experimentes überein. Auf dieser Art des Experimentes in der Praxis des Unterrichts beruht jeder Fortschritt in der didaktischen Einsicht und im didaktischen Können, und das wissenschaftliche Experiment in Einzeluntersuchungen hat dann im wesentlichen nur den gesetzmäßigen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung nachzuprüfen und strenger zu formulieren.

Man kann ferner aus dem Maße der Übung und dem Grade der Fertigkeit auf die Fähigkeit des Schülers schließen, und man zieht

einen solchen Schluß in allen Fällen, wo man ein Urteil über die natürlichen Anlagen des Schülers zu geben hat oder über die äußeren Umstände sich klar zu werden sucht, die das Lernen sonst beeinflußt haben.

Auf Grund des gesetzmäßigen Zusammenhangs zwischen Fähigkeit, Übung und Fertigkeit läßt sich endlich auch die Form der Übungstätigkeit aus den Beziehungen zwischen Fähigkeit und Fertigkeit bestimmen. Diese Bestimmung der Übungsformen für gegebene Voraussetzungen und geforderte Ziele ist die wichtigste Art der didaktischen Problemė.

Die Übungsformen werden zwar leicht und sicher von dem Lehrer gefunden, der mit pädagogischem Geschick sich selbst in die mannigfachen Bedingungen des Unterrichts zu versetzen weiß und von ihnen aus den Weg nach dem Ziele überschaut. Sie werden auch in langjähriger Erfahrung entdeckt, die vom Erfolg und vom Mißerfolg aus zu den Bedingungen des Unterrichts zurückblickt und den rechten Weg vom falschen Wege scheidet. Aber sie läßt sich nicht in mechanischer Nachahmung auf die Praxis des Unterrichts übertragen, weil die Beziehungen zwischen Grundlage und Ziel des Unterrichts, aus denen die Formen und der Zusammenhang der Übungen sich ergeben, zu mannigfaltig sind. Es gibt Übungsformen, die zusammengehören, einander bedingen und einander ergänzen, weil sie auf gleichen Voraussetzungen beruhen oder dieselben Zwecke verfolgen, und es gibt andere Übungsformen, die weder in ihren Voraussetzungen noch in ihren Zielen etwas miteinander zu tun haben und sich gegenseitig ausschließen. Wo die Kenntnis dieses Zusammenhanges der Übungsformen sich nicht aus der pädagogischen Kunst oder der didaktischen Erfahrung erschließt, da muß die didaktische Überlegung mitwirken, um die Übungsformen auszuwählen und in rechten Zusammenhang zu bringen. In dieser Auswahl und in diesem Zusammenhange stellen die Übungsformen eine Einheit dar, die im wesentlichen den Begriff der Lehrmethode ausmacht, und diese Einheit beruht auf gewissen Gesetzen, nach denen die Übungsformen gleichmäßig verlaufen und die man deshalb als Übungsgesetze bezeichnen kann.

Woraus läßt sich nun der einheitliche Zusammenhang verschiedener Übungsformen erschließen, und was führt zur Erkenntnis des Übungsgesetzes, das einen solchen Zusammenhang beherrscht?

Jede Übungstätigkeit soll von einer Unterrichtsbedingung zu einem Unterrichtsziele führen. Alle Übungsformen bestimmen sich deshalb aus den Beziehungen zwischen dem Ausgang und dem Zweck des Unterrichts. Je zahlreicher und verschiedenartiger die Unterrichtsbedingungen sowohl wie die Unterrichtsziele sind, um so zahlreicher und vielseitiger sind auch die Beziehungen zwischen ihnen, um so zahlreicher und mannigfaltiger müssen auch die Übungsformen sein, die diese Beziehungen herstellen. Je geringer an Zahl und je gleichartiger die Unterrichtsbedingungen sowie die Unterrichtsziele sind, um so einheitlicher kann die Übungstätigkeit verlaufen.

Wenn z. B. Schüler gemeinsam unterrichtet werden, die verschiedenartig begabt sind, in verschiedenem Lebensalter stehen, unter verschiedenen

Umständen aufgewachsen sind oder in verschiedenen Verhältnissen leben, und wenn obendrein im gemeinsamen Unterricht Kenntnisse und Fertigkeiten als verschiedene Ziele gleichzeitig erstrebt werden, so kann von einer methodischen Einheit der Übungsformen, die allen Unterrichtsbedingungen und allen Unterrichtszielen gerecht wird, kaum die Rede sein. Aber schon die äußere Schulorganisation ermöglicht eine größere Einheitlichkeit der didaktischen Maßnahmen, indem sie verschiedene Schulgattungen nach Voraussetzungen und Zielen des Unterrichts unterscheidet und jeder Klassenstufe gleichaltrige Schüler und gleichartigen Lehrstoff zuweist. Mit den Bedingungen und Zielen des Unterrichts würden die Übungsformen sich noch einheitlicher gestalten lassen, wenn man die Möglichkeit hätte, die einzelnen Klassen aus gleichartigen Schülerindividualitäten zusammenzusetzen.

Um den Übungsformen eine methodische Einheit zu geben, muß man die Mannigfaltigkeit der Voraussetzungen und die Mannigfaltigkeit der Ziele noch weiter beschränken. Hat man im Sprachunterricht zwar verschiedene Bedingungen zu berücksichtigen, aber nur ein Ziel zu verfolgen, z. B. die mündliche Beherrschung der fremden Sprache, so wird man allerdings verschiedene didaktische Maßnahmen anwenden müssen, um den verschiedenen Bedingungen gerecht zu werden, aber alle diese Maßnahmen erhalten durch den Hinblick auf das gleichartige Ziel einen gemeinsamen Zug, der einen Zusammenhang zwischen ihnen herstellt und eine methodische Einheit der Übungen bedeutet. So kann der mündliche Gebrauch der fremden Sprache von verschiedenen Voraussetzungen aus erstrebt werden; man kann die Sprechfertigkeit in den Lehrplänen verschiedener Schulgattungen, oder in den unteren, in den mittleren und in den oberen Klassen pflegen, man kann von der eigenen Handlung und vom Erlebnis des Schülers, von der sinnlichen Anschauung im Bilde oder vom Lesebuch ausgehen, man kann überhaupt recht verschiedenartigen Unterrichtsstoff mit den Übungen verbinden. Aber so verschieden auch der Gegenstand ist, an dem sie sich betätigen, so mannigfaltig ihre äußere Form auch erscheinen mag, nach Inhalt und Form haben sie einen gemeinsamen Zug, weil sie immer Sprechübungen sind und immer die gleichen psychischen Vorgänge anregen und wiederholen müssen, die der Sprechtätigkeit zugrunde liegen. Aus der Analyse dieser Vorgänge würde sich deshalb eine gemeinsame Eigenart aller didaktischen Maßregeln, die das Sprechen einüben sollen, oder ein Übungsgesetz für die Aneignung der Sprechfertigkeit feststellen lassen.

Hier liegt die methodische Einheit der didaktischen Maßregeln im Hinblick auf das gleiche Ziel, das unter verschiedenen Voraussetzungen zu erstreben ist. Eine methodische Einheit kann auch durch die Rücksicht auf gleichartige Voraussetzungen gegeben sein, die zu verschiedenen Unterrichtszielen führen soll. Befinden sich die Schüler z. B. in der gleichen Lage, daß sie schon eine andere fremde Sprache verstehen, wenn sie Französisch lernen, so lassen sich eine Reihe von Zielforderungen des französischen Unterrichts mit Kenntnissen und Fertigkeiten auf dem Gebiete der anderen Sprache in Zusammenhang bringen, und eine Reihe

didaktischer Maßnahmen, die zu verschiedenen Zielen führen sollen, erhalten durch die Anknüpfung an diese gemeinsame Voraussetzung ein gleichartiges Gepräge, das ebenfalls eine methodische Einheit darstellt.

Es gibt somit methodische Einheiten, die auf einem einheitlichen Zusammenhange der Unterrichtsbedingungen beruhen, und es gibt andere methodische Einheiten, die durch das gleiche Unterrichtsziel bestimmt werden.

Eine methodische Einheit, die sich aus gleichartigen Bedingungen ergibt, bildet z. B. der Unterricht im Anschluß an die Handlung und das Erlebnis des Schülers oder der fremdsprachliche Anschauungsunterricht, der von der direkten Anschauung in der Umgebung des Schülers oder von Bildern seinen Ausgang nimmt, oder der sogenannte Lesebuchunterricht, der das Schriftbild der Lesestücke an den Anfang und in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Hier bildet die Handlung des Schülers, die direkte oder bildliche Anschauung oder das Lesebuch je eine Gruppe gleichartiger Voraussetzungen des Unterrichts, deren jede den didaktischen Maßnahmen, die von ihr ausgehen, ein einheitliches Gepräge gibt.

Der Unterricht wird in seiner methodischen Einheit durch Unterrichtsbedingungen bestimmt, wenn es darauf ankommt, Schüler zu unterrichten, die im wesentlichen in gleichartigen individuellen Verhältnissen und äußeren Umständen sich befinden. Man kann z. B. im Anschauungsunterricht, d. h. im Anschluß an die direkte oder bildliche Anschauung, die Laute, das Sprechen, das Lesen, die Grammatik und das Übersetzen üben. Man kann auch im Anschluß an die Handlung und an das Erlebnis des Schülers und ebenso im Anschluß an das Lesebuch dieselben Ziele verfolgen. Jede der drei Unterrichtsformen knüpft an andere Vorstellungen an, prägt andere Vorstellungsverbindungen ein und macht in anderer Weise das Verständnis und den Gebrauch der Sprachformen geläufig. Daher sind auch ihre entsprechenden Übungserfolge verschieden. Die Sprechfertigkeit z. B., die der Schüler im Anschluß an eigene Handlung und eigenes Erlebnis erwirbt, unterscheidet sich nach Inhalt und Form sowohl von der Sprechfertigkeit, die er am Bilde erlernt, wie auch von der, die er am Lesestücke einübt. Aber alle Übungstätigkeiten und Übungserfolge, die derselben Unterrichtsform angehören, werden durch die gleiche Auswahl und Verbindung von Vorstellungen bestimmt, die dieser Unterrichtsform eigentümlich ist, und erhalten dadurch einen gemeinsamen Zug, der die methodische Einheit der Unterrichtsform ausmacht. Diese methodische Einheit jeder Unterrichtsform wird gewahrt, wenn der Unterricht alle Übungen, soweit es möglich ist, aus der gleichen Grundlage, in den angeführten Beispielen entweder aus der Handlung oder aus der Anschauung oder aus dem Lesebuche, entwickelt und auf die Formen der Übung und des Erfolges verzichtet, die sich nicht aus der gleichen Grundlage entwickeln lassen.

Eine methodische Einheit, die durch ein einheitliches Unterrichtsziel bestimmt wird, ist z. B. der Lautunterricht, der Sprechunterricht, der Lesebuchunterricht, der grammatische Unterricht oder die Übersetzungsübung usw. Jede dieser Unterrichtseinheiten umfaßt eine Summe

didaktischer Maßnahmen, die in ihrer gleichen Art ein gemeinsames Ziel erstreben, wie die Auffassung und Aussprache der Laute, das verständnisvolle Hören und Sprechen zusammenhängender Sätze, das verständnisvolle Lesen, das Übersetzen in die Muttersprache und in die fremde Sprache usw. Der Unterricht wird in seiner methodischen Einheit durch ein Unterrichtsziel bestimmt, wenn mannigfache Bedingungen gegeben sind und beachtet werden müssen, und wenn es sich darum handelt, ungleichartige Schüler zu einem im wesentlichen gleichen Ziele zu führen. Soll eine Gruppe ungleichartiger Schüler z. B. das Sprechen lernen, so muß der Unterricht mannigfache Übung zum Sprechen geben, um jedem Schüler auch die Übungsform zu bieten, die seinem Verständnis, seiner individuellen Begabung und seinen äußeren Verhältnissen am nächsten und günstigsten liegt. Die einen Schüler eignen sich vielleicht mehr für den freien Hör- und Sprechunterricht, weil sie von Natur für die Auffassung des Klanges gut begabt sind und große Fähigkeit und Neigung zum Sprechen haben; die anderen eignen sich besonders für den Anschauungsunterricht, weil sie mehr in Sachvorstellungen denken als in Klangvorstellungen, und die dritten sind am meisten für den Lesebuchunterricht geeignet, weil das Schriftbild in ihrer Sprachbetätigung aus natürlicher Anlage oder aus Gewohnheit eine größere Rolle spielt und ihnen für die klare Auffassung der Sprachformen und des Sprachzusammenhangs unerläßlich ist. Der gemeinsame Unterricht für diese verschiedenartigen Schüler müßte somit zum Teil sowohl das freie Hören und Sprechen im Anschluß an Handlung und Erlebnis oder an bildliche Anschauung, wie auch das Lesebuch benutzen. Auch hier wird die individuelle Verschiedenheit der Unterrichtsbedingungen ihren Einfluß auf die Form der Übungen und des wirklichen Übungserfolges nicht verleugnen. Aber das gleiche Ziel, das im gemeinsamen Unterricht von allen Schülern verfolgt wird, verlangt die Darbietung und Einprägung einer fest umgrenzten Gruppe gleichartiger Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen, die in allen individuellen Übungsformen wiederkehrt und ihnen ebenfalls ein gleichartiges Gepräge gibt, das als methodische Einheit des Unterrichts gelten kann.

Eine methodische Einheit, die durch gleichartige Bedingungen bestimmt wird, kann verschiedene Unterrichtsziele enthalten. Man kann deshalb wohl von einer methodischen Einheit reden, wenn Schüler unter ähnlichen Umständen, z. B. im Anschauungsunterricht, der ihrer gleichartigen Begabung am besten entspricht, sowohl sprechen, lesen, schreiben, übersetzen usw. lernen. Man kann aber nicht mehr von einer methodischen Einheit reden, wenn der Unterricht derselben Schüler nicht nur auf die Anschauung, sondern gleichzeitig auch auf das Lesebuch gegründet werden soll. Man wahrt die methodische Einheit, wenn man im Anschauungsunterricht Übungsformen anstellt, die verschiedene Ziele verfolgen, aber man wahrt keine methodische Einheit im Unterricht, wenn man die Einübung des einen Zieles auf die Anschauung, die eines andern auf das Lesebuch, die eines dritten auf die Handlung gründet.

Eine methodische Einheit, die durch ein einheitliches Ziel bestimmt wird, kann von verschiedenartigen Voraussetzungen ausgehen. Es besteht

deshalb wohl eine methodische Einheit, wenn z. B. verschiedenartig begabte Schüler Sprechunterricht treiben, der zur Sprechfertigkeit führen soll, und zu diesem Zwecke, ihrer verschiedenartigen Begabung entsprechend, sowohl die Handlung und das Erlebnis, wie auch die Anschauung und das Lesebuch benutzen. Man wahrt ebenso die methodische Einheit im Übersetzungsunterricht, wenn man durch Übersetzungsübungen das Übersetzen lehren will, gleichviel ob der Inhalt der Übersetzung mit dem Lesebuch, mit der Anschauung oder mit der Handlung des Schülers zusammenhängt. Es besteht aber keine methodische Einheit mehr, wenn dieselben Schüler bei verschiedenartigen Voraussetzungen gleichzeitig verschiedene Ziele verfolgen und im Zusammenhange miteinander erreichen sollen, wenn der gleiche Unterricht durch Übersetzen das Sprechen oder durch Sprechen das Übersetzen zu lehren sucht.

Eine methodische Einheit, die auf der Einheit der Voraussetzungen oder auf der Einheit des Zieles beruht, äußert sich auch in einer Gesetzmäßigkeit der Übungsformen, da die Übungstätigkeit durch die Voraussetzungen und durch die Ziele des Unterrichts bestimmt wird. Wenn der Unterricht von der Anschauung ausgeht, so müssen alle Übungsformen von der Gesetzmäßigkeit beherrscht werden, nach der im Unterricht mit Hilfe der Anschauungsmittel die Bildung und Verknüpfung der Vorstellungen vor sich geht. Es gibt also besondere Übungsgesetze des Anschauungsunterrichts, die sich im wesentlichen aus der Analyse der psychischen Vorgänge im Anschauungsunterricht gewinnen lassen. Es gibt ebensolche Übungsgesetze für die anderen methodischen Einheiten des Unterrichts, die auf der Einheit der Voraussetzungen beruhen, z. B. für den Lesebuchunterricht, wie für die methodischen Einheiten, die durch eine Einheit des Zieles bestimmt werden, z. B. für den Sprech-, den Lese- oder den Übersetzungsunterricht.

Die wissenschaftliche Begründung eines Unterrichtsverfahrens, dessen Einheit sich nach einem Ziele oder nach einer Bedingung des Unterrichts bestimmt, muß dementsprechend die Gesetzmäßigkeit der Übungsformen aus einer Analyse der Unterrichtsziele oder der Unterrichtsbedingungen ableiten. Sie bestimmt im Unterrichtsziele die wesentliche Forderung oder in der Unterrichtsbedingung die wesentliche Voraussetzung, auf der das gemeinsame Merkmal aller Übungsformen beruht, die dieser Forderung oder dieser Voraussetzung entsprechen, und sie erkennt in den gleichartigen Umständen, die bei allen zusammengehörigen Übungsformen wiederkehren, das Übungsgesetz der methodischen Einheit.

In Wirklichkeit kann aber der Schulunterricht weder von durchaus gleichartigen Bedingungen ausgehen, noch auf ein einziges oder auch nur einheitliches Ziel sich beschränken. Der Schulunterricht hat es vielmehr fast immer mit verschiedenartigen Schülern und mit mannigfaltigen äußeren Umständen zu tun und muß dabei doch gleichzeitig mancherlei Aufgaben als Zielforderungen eines Unterrichtsfaches behandeln. Die Vielheit der gleichzeitigen Voraussetzungen und Forderungen des Unter-

richts scheint somit in Wirklichkeit eine methodische Einheit des Klassenunterrichts unmöglich zu machen.

Man hat neben der Reform des fremdsprachlichen Unterrichts viel von einer sogenannten vermittelnden Methode gesprochen, die verschiedene Unterrichtsziele gleichzeitig erreichen und deshalb verschiedenartige Übungsformen miteinander verbinden will. Diese Vermittelung besteht aber darin, daß man mehrere, insbesondere zwei verschiedenartige Ziele und Übungsformen des Sprachunterrichts, die Übersetzungsfertigkeit als das Ziel der grammatisch-konstruierenden Übersetzungsübungen und die Sprechfertigkeit als das Ziel der nachahmenden Sprechübungen, ohne Rücksicht auf gleichartige oder gemeinsame Voraussetzungen des Unterrichts, nebeneinander stellt. Von einer methodischen Einheit kann aber bei einer solchen Vermittelung, die neben verschiedenen Zielen auch verschiedene Voraussetzungen und verschiedene Übungsformen gelten lassen muß, keine Rede sein. Wenn keine gemeinsamen Voraussetzungen bestimmt und berücksichtigt werden, kann jedes der beiden Ziele nur in einer methodischen Einheit für sich verfolgt werden. So viel Ziele der vermittelnde Sprachunterricht zu erreichen sucht, so viel einheitliche Methoden muß er nebeneinander anwenden. Jedes Ziel des Sprachunterrichts erfordert einen besonderen Unterrichtsgegenstand und eine besondere Unterrichtsform. Der gesamte Sprachunterricht zerfällt in so viel einzelne Unterrichtszweige, als Ziele vorhanden sind, und diese Unterrichtszweige müßten wie verschiedene Unterrichtsfächer nebeneinander gelehrt werden.

Das wäre ein Ausweg, um der Vielheit gleichzeitiger Voraussetzungen und Ziele des Unterrichts gerecht zu werden. Aber er entspricht nicht der Ökonomie des Lernens und ist nicht der geradeste und sicherste Weg, der von den Voraussetzungen zu den Zielen des Unterrichts führt. Ist man schon bestrebt, zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern Beziehungen im Lehrstoff und in der Lehrmethode herzustellen, um dem Schüler Arbeit zu ersparen und seine Kenntnisse und Fertigkeiten aus verschiedenen Unterrichtsfächern gegenseitig anzuregen und zu stützen, so muß man vor allem auf einen einheitlichen Zusammenhang im Lehrstoff und in den Übungsformen eines einzelnen Unterrichtsfaches bedacht sein. Ein solcher Zusammenhang ist auch in einer Mehrheit von Zielen und Voraussetzungen des Unterrichts möglich. Wenn man im Klassenunterricht auch nicht immer die Ziele oder die individuellen Voraussetzungen soweit beschränken kann, daß einzelne von ihnen eine methodische Einheit bestimmen, so läßt sich doch innerhalb je einer Gruppe verschiedener Ziele sowie verschiedener Voraussetzungen meist eine Reihe gemeinsamer Züge erkennen, die auch für eine einheitliche Gestaltung der Übungsformen maßgebend sein können.

Die einzelnen Ziele des Sprachunterrichts haben solche gemeinsame Züge, die in der Natur der Sprache und der Spracherlernung begründet sind. Eine Einheit dieser Ziele liegt z. B. in den Beziehungen, die zwischen den verschiedenen Formen der Sprachbeherrschung bestehen. Die psychologische Beobachtung hat gelehrt, daß diese Formen der Sprachbeherrschung, das hörende Verstehen, das Sprechen, das Lesen

und das Schreiben in einem gesetzmäßigen Zusammenhange miteinander stehen, der die natürliche Erlernung der Muttersprache bestimmt und deshalb auch für den fremdsprachlichen Unterricht gilt, der dieselben Formen der Sprachbeherrschung erstrebt. Ein weiteres Merkmal, das im Wesen der Sprache liegt, und in allen Zielen des Sprachunterrichts zum Ausdruck kommen muß, ist der Sprachzusammenhang, der in einer Verbindung von Lauten, von Wortteilen, von Wörtern oder von Sätzen besteht. In allen Formen der Sprechtätigkeit und in allen Zielen des Sprachunterrichts handelt es sich nicht nur um die Kenntnis der einzelnen Sprachelemente, sondern stets um eine Verbindung von Sprachelementen untereinander. Die Herstellung der Beziehungen und Verbindungen zwischen den Sprachelementen ist deshalb eine allgemeine Aufgabe des Sprachunterrichts und gibt allen Übungen, die darauf abzielen, eine gemeinsame methodische Form.

Die einzelnen Voraussetzungen des Unterrichts haben ebenfalls gemeinsame Züge, und die wichtigsten von ihnen sind die allgemeinen Gesetze psychischen Geschehens, nach denen jede Übungstätigkeit verläuft und mit einem Übungserfolge sich verbindet. Diese allgemeinen Gesetze äußern sich in der Übungstätigkeit des Sprachunterrichts, sofern sie ein psychischer Vorgang ist, da sie für alle Gebiete des geistigen Lebens gelten, und sind aus der psychologischen Erfahrung auch an anderen und einfacheren Übungsvorgängen festgestellt worden.

Es gibt also nicht nur Einheiten von Übungsformen, die in engeren Kreisen den einzelnen Sonderzielen des Sprachunterrichts entsprechen, es gibt nicht nur besondere Übungsgesetze für den Laut-, den Sprech-, den Lese- oder den Übersetzungsunterricht; es gibt vielmehr auch in weiterem Umfange einen einheitlichen Zusammenhang von Übungen oder umfassendere Übungsgesetze, die allgemein für die Natur des Sprachunterrichts und die Eigenart seiner Ziele gelten. Es gibt auch nicht nur einheitliche Übungsformen, die nur die eine oder nur die andere individuelle Gestalt der Unterrichtsvoraussetzungen berücksichtigen, oder besondere Übungsgesetze für den Anschauungsunterricht oder den Lesebuchunterricht; es gibt im Sprachunterricht auch Übungsgesetze, die allgemein auf die Voraussetzungen eines jeden Unterrichts sich gründen, und sie finden in allgemeinen methodischen Grundsätzen ihren Ausdruck, die aus der Erfahrung in allen Unterrichtsgebieten sich ergeben und bei der Darbietung und Einprägung eines jeden Unterrichtsstoffes sich bewähren.

Für die wissenschaftliche Begründung des Unterrichtsverfahrens ergibt sich nunmehr die Aufgabe, solche Übungsgesetze festzustellen. Sie soll damit die praktische Erfahrung nicht überflüssig machen und nicht eine spekulativ erbaute Theorie an ihre Stelle setzen. Die Erkenntnis der Übungsgesetze soll nicht zu neuen Unterrichtsformen führen, die aus der Erfahrung nicht bekannt sind. Was die Natur des Schülers und die Gestalt der äußeren Umstände als Grundlage des Unterrichts bieten, was die Kulturverhältnisse und die Anforderungen des praktischen Lebens als Ziele des Unterrichts hinstellen, was nach der Er-

fahrung des Unterrichts im einzelnen Falle als geeignetes Mittel zur Erreichung solcher Ziele sich erweist, das müssen für die theoretische Erörterung des Unterrichtsverfahrens gegebene Tatsachen bleiben, die nicht zu bestreiten, sondern nur in gesetzmäßigen Zusammenhang zu bringen sind. Die didaktischen Vorschriften, die sich aus der praktischen Erfahrung ergeben, gelten jedoch zunächst nur für die besonderen Fälle, in denen sie wirklich Erfolg hatten. Didaktische Regeln, in denen ein Übungsgesetz sich erkennen läßt, gelten aber für alle Übungsformen, die eine methodische Einheit bilden, mögen sie auch auf verschiedenen Gebieten des Unterrichts und sogar in verschiedenen Unterrichtsfächern liegen. Was aus der praktischen Erfahrung als didaktischer Kunstgriff sich ergibt, wird durch die Erkenntnis des Übungsgesetzes, das ihm zugrunde liegt, zum methodischen Grundsatz. Auf der Erkenntnis der Übungsgesetze beruht somit auch eine Kritik an den Ergebnissen der praktischen Erfahrung. Diese Kritik trennt an den einzelnen Übungsformen das Wesentliche vom Zufälligen, faßt scheinbare Unterschiede und Gegensätze von höheren Gesichtspunkten aus als Einheiten zusammen, überträgt Übungsformen von einem Unterrichtsgebiete auf das andere und scheidet didaktische Vorschriften aus, die nicht zu einer methodischen Einheit gehören. Die natürliche didaktische Kunst folgt diesen Übungsgesetzen, ohne sie mit bewußter Erkenntnis zu formulieren. Zur theoretischen Erkenntnis ihrer Wirkung bedarf es aber der didaktischen Überlegung sowie der psychologischen Analyse der Übungsvorgänge. (Fortsetzung folgt.)

Zur Entwickelung des akustischen Wortgedächtnisses der Schüler.

Von Marx Lobsien.

Die nachfolgenden Mitteilungen sind das Nebenergebnis von experimentell-statistischen Untersuchungen, die sich zur Aufgabe gemacht hatten, die Wirkungen der auf Veranlassung des Kultusministeriums in den preußischen Schulen eingeführten „Übungen für das tägliche Turnen“ auf die geistige Frische der Schulkinder zu erkunden. Die Erhebungen bezogen sich auf das unmittelbare Behalten sinnloser akustischer Lauthäufungen. Soweit das gewonnene Rohmaterial geeignet war, unterzog ich es einer Neuordnung und Berechnung unter dem Gesichtspunkte der Entwickelung während einer Reihe von Schuljahren.

Prüflinge waren insgesamt 2788 Schüler und Schülerinnen hiesiger Volksschulen, und zwar 1231 Knaben und 1557 Mädchen. Diese Beschränkung auf Schüler einer Art Schule hat den Mangel, daß sie auf eine geringere Anzahl von aufsteigenden Altersstufen angewiesen ist, andererseits den Vorteil der größeren Gleichmäßigkeit des Prüflingsmaterials, größer wenigstens, als wenn eine geringe Anzahl Schüler höherer Lehranstalten mit einbezogen worden wäre. Die Erhebung muß einerseits

darauf verzichten, den Einfluß der Beschäftigung mit fremden Sprachen auf die Entwickelung des akustischen Gedächtnisses zu erkunden, andererseits aber ist zu erwarten, daß es ihr gelingt, die naturwüchsige, wenn man will, normale Entfaltung während der beobachteten Entwickelungsperiode zu zeigen.

Die Entwickelungsperiode erstreckt sich bei den Knaben über sieben, bei den Mädchen über sechs aufeinanderfolgende Stufen, nämlich von Stufe VII, bezw. VI bis I, d. h. vom zweiten bis zum letzten Schuljahre. Das letzte Schuljahr umfaßt zwei Jahrgänge, so daß bei normalem Durchlaufen aller sich als durchschnittliche Altersstufen ergeben: 7—8, 8—9, 9—10, 10—11, 11—12, 12—13, 13—14—15 Jahre. Bekanntlich bleibt ein nicht geringer Prozentsatz der Schüler sitzen; die natürliche Folge davon ist, daß sich die Altersgrenzen um einen Bruchteil verschieben, immerhin aber nicht um einen so großen, daß er innerhalb des oben angedeuteten weiten Spielraumes eine besondere Rechnung nötig macht. Wenn man das nicht zugeben will, muß man eben an den Bildungsstufen festhalten, die Gedächtnisleistungen zu diesen und nicht zu den Altersunterschieden in Beziehung setzen.

Die Erhebungen fanden nach der dritten Unterrichtsstunde statt und zwar an zwei verschiedenen Tagen, so daß insgesamt 5576 Beobachtungsreihen gewonnen wurden.

Dem unmittelbaren Merken wurden folgende Wörter, die sich an das Material Lays anlehnen, zugrunde gelegt:

1. Bagol, Mifus, Remit, Lokab, Sufim, Timer, Kiron, Padur, Fesig, Gisef;
2. Libug, Gihlan, Rubig, Millos, Bilor, Seifal, Sallem, Gohlien, Bollir, Robeg.

Die Versuchsmethode war denkbar einfach und schnell durchführbar. Die Versuchsleiter sprachen die Wortgruppe langsam und deutlich den Schülern fünfmal nacheinander vor. Diese hatten ein Notizblatt und einen Schreibstift zur Hand und schrieben nach dem Vorsprechen nieder, was sie aufgenommen und behalten hatten. Die Zeit der Niederschrift war nicht beschränkt. Um das Interesse für die Sache bei den Schülern rege zu halten, wurde unter Anwendung von Stimulanz gearbeitet, die Niederschrift unter den Gesichtspunkt des Wettbewerbs gerückt. Selbstverständlich mußte genaue Kontrolle peinlich Sorge tragen, daß keinerlei Abschrift vom Nachbar vorkam, wo ein Verdacht bestand, mußte der Zettel vernichtet werden.

Ergebnisse.

Die Ergebnisse lege ich in folgenden Übersichten nieder.

Gesamtresultat ohne Rücksicht auf Alter und Geschlecht.

Tab. 1.

Durchschnittsleistung	r + f	r	$\frac{r}{r+f}$
pro Kopf	4,62	2,33	0,51

Gesamtergebnis differenziert nur nach dem Geschlecht

Tab. 2.

Durchschnittsleistung	Knaben			Mädchen		
	r + f	r	$\frac{r}{r+f}$	r + f	r	$\frac{r}{r+f}$
pro Kopf	4,65	2,31	0,50	4,61	2,36	0,51

Ich stelle im Anschluß an diese Gesamtresultate gleich die nächstliegenden weiteren Differenzierungen hierher, eine erste, die Unterschiede im Verhalten der Geschlechter unberücksichtigt läßt, dann eine zweite, die auch diese beachtet.

Gesamtresultat nur nach Alter gesondert

Tab. 3.

Stufe	r + f	r	$\frac{r}{r+f}$
I[1])	6,53	3,84	0,59
II	5,90	3,82	0,65
III	5,65	2,85	0,50
IV	5,19	2,09	0,40
V	5,05	2,28	0,45
VI	3,47	1,43	0,41
VII	1,63	0,79	0,48

Gesamtresultat gesondert nach Alter und Geschlecht

Tab. 4.

Stufe	Knaben			Mädchen		
	r + f	r	$\frac{r}{r+f}$	r + f	r	$\frac{r}{r+f}$
I	6,53	3,84	0,59			
II	5,61	3,35	0,59	6,19	4,29	0,69
III	5,28	2,72	0,52	6,01	2,98	0,50
IV	5,43	2,13	0,39	4,94	2,04	0,41
V	5,27	2,12	0,40	4,82	2,43	0,50
VI	3,36	1,29	0,38	3,57	1,57	0,42
VII	1,10	0,70	0,64	2,15	0,87	0,40
Schülerzahl	1231			1557		
	2788					

Fassen wir zunächst die Tabellen 1 und 2 ins Auge! Die höchstmögliche Leistung auf den Kopf der Prüflinge ist 10,00, sofern man allein an die richtigen Niederschriften denkt. Gegenüber dieser Höchstleistung finden wir ein Durchschnittsmaximum von 2,33, also nicht einmal $^1/_4$ tatsächlich geleisteten Maximums. Diesem r-Werte gegenüber beobachtet man einen hohen Wert für r + f, die Fehlregreaktion erreicht gar eine Höhe von gegen 200 %. Setzt man die richtigen und die Gesamtniederschriften zueinander in Beziehung, was sich am einfachsten ermöglichen läßt durch einen Bruch, dessen Zähler = r, dessen Nenner = r + f ist, dann gewinnt man einen Treuwert von 0,51, also etwa die Hälfte aller Niederschriften ist falsch. Bezüglich der Wertung der Fehler ist zu bemerken, daß nur Verstöße gegen die lauttreue Niederschrift in Rechnung gezogen wurden, und zwar wurde die Zensur so gehandhabt, daß die Wahl unter verschiedenen möglichen Schriftzeichen nur dann als Verstoß gegen die Richtigkeit vermerkt wurde, wenn das Zeichen — unter Berücksichtigung der dialektisch gefärbten Aussprache — schlechterdings nicht als hinlänglicher Vertreter des Lauts angesehen werden konnte. Eine genauere Sonderung der einzelnen Fehler, etwa nach deren Anzahl, wurde nicht vorgenommen, sondern ein Verstoß genügte, um das ganze Wort als fehlerhaft und zwar mit dem Koeffizienten 1 zu charakterisieren.

In Tabelle 2 sind die Altersunterschiede ebenfalls überrechnet und nur dargestellt, wie sich die Ergebnisse beider Geschlechter zueinander verhalten. Der Tabelle ist zu entnehmen, daß die Differenzen ganz minimaler Art sind, so gering, daß man

[1]) Nur Knaben.

feststellen kann: In den Durchschnittsergebnissen aller Beobachtungen tritt zutage, daß Knaben und Mädchen im akustischen Gedächtnis, soweit sinnloses Material in Frage kommt, keinerlei Unterschiede aufweisen; sowohl die Höhe der Gesamtleistungen, wie die der richtigen Niederschriften, wie endlich der Wert der Leistungen sind übereinstimmend. Zwar zeigen sich die Knaben den Mädchen in den Gesamtleistungen, die Mädchen den Knaben in den Treuwerten überlegen, aber in so geringem Umfange, daß die Differenzen für die Praxis vernachlässigt werden dürfen.

Tabelle 3 vernachlässigt die Unterschiede im Verhalten der Geschlechter und weist nur die Gedächtnisleistungen der verschiedenen Altersstufen auf. Weil für Mädchen nur sechs, für Knaben aber sieben Stufen verrechnet, die übereinstimmenden Altersklassen aber natürlich zusammengeordnet werden mußten, findet sich in der Tabelle I die Leistungsfähigkeit der Knaben verzeichnet und es muß dem Leser überlassen bleiben, ob er die erste wagerechte Kolumne hier außer Betrachtung lassen will.

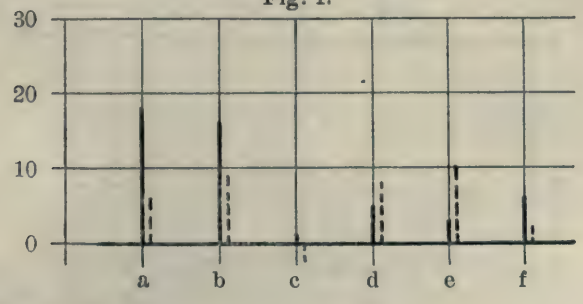
Durchwandert man die beiden ersten senkrechten Kolumnen von oben nach unten, dann gewahrt man, wie nicht anders zu erwarten ist, eine stete Abnahme sowohl derjenigen Durchschnittsleistungen, die in den Gesamtniederschriften zum Ausdruck kommen, als der auf den Kopf entfallenden durchschnittlichen richtigen Reproduktionen. Keineswegs aber — und das ist das Charakteristische — laufen die beiden Reihen parallel, sondern sie nähern sich einander immer mehr; anders ausgedrückt: Zwar nimmt mit steigendem Alter die Energie des unmittelbaren Behaltens, sofern es sich um sinnlose Wortbilder handelt, fortwährend und durchweg bedeutend zu, aber die Unzuverlässigkeit steigt ebenfalls erheblich, der Treuewert ist keineswegs in steter Zunahme begriffen.

Diesem allgemeineren Ergebnis können wir weiter hinzufügen, daß die Zu- bezw. Abnahme keineswegs konstant wachsend, sondern periodischen Schwankungen unterworfen ist, die wir nur als Tatsache feststellen und zu dem Altersfortschritt in Beziehung setzen wollen, ohne doch irgendein Kausalverhältnis behaupten, oder eine andere Erklärung versuchen zu wollen.

Den periodischen Schwankungen geht man am sichersten nach, indem man die absoluten Differenzwerte berechnet und sie nebeneinander ordnet; dabei muß der Wert I zu II natürlich in Parenthese gesetzt werden. Ich ordne die Differenzwerte von Stufe VII bis Stufe I, dabei sie fortlaufend mit a, b usf. bezeichnend.

	a	b	c	d	e	f
r + f	1,84	1,52	0,14	0,46	0,25	0,63
r	0,64	0,85	0,19	0,76	0,97	0,02

Fig. 1.



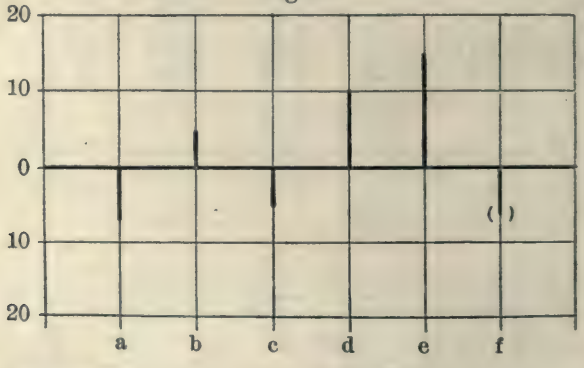
Sehr deutlich treten die Verhältnisse zutage, wenn man die Werte in Form eines Diagramms zusammenstellt nach Weise des folgenden. Zur Erläuterung desselben bemerke ich, daß die r + f-Werte ausgezogen, die r-Werte in gestrichelten Senkrechten dargestellt sind, des weiteren, daß ich mich mit einer Darstellung mit $^1/_{20}$ Genauigkeit begnüge, dabei die üblichen Erhöhungen vornehme.

Die Zeichnung weist erhebliche Entwickelungsschwankungen auf, weitaus, auf r + f gesehen, die stärksten in den ersten Schuljahren. Am auffälligsten ist das Ergebnis bei c, also um das zehnte Lebensjahr herum. Hier finden wir weder nach der Seite der Gesamtleistungen, noch hinsichtlich der Reproduktionstreue irgendeinen Zuwachs, ja in letzterer Hinsicht sogar einen Rückschritt. Wir dürfen also in dieser Periode das Wellental der Entwickelung behaupten. Das Resultat ist um so interessanter, als durch eine Reihe anderer Versuche an verschiedenen Orten, durch verschiedene Versuchsleiter für viele Seiten der geistigen wie auch der leiblichen Entwickelung des Schulkindes übereinstimmend für dieses Lebensalter ein Stillstand bezw. ein Rückschritt der Entwickelung nachgewiesen worden ist. — Im besonderen ist der Zeichnung zu entnehmen, wie verschieden die Zunahme der Gesamt- und der richtigen Reproduktionen in der Entwickelung sich zueinander verhalten. Im allgemeinen bleibt zwar die Zuverlässigkeit hinter jener zurück, charakteristisch für das Lebensalter d und e aber ist ein Überwiegen in der Zunahme der Treuewerte und zwar teils recht bedeutend. Die Zuverlässigkeit, Straffheit und Genauigkeit der Reproduktionsbedingungen erfahren in dieser Periode eine lebhaftere Steigerung. Für die Altersstufe f ist das Umgekehrte der Fall, die durchschnittliche Menge des Reproduzierten wächst, während die Genauigkeit einen kaum merklichen Fortschritt erfährt, ein Resultat, das aber nur für die Knaben allein Gültigkeit hat.

Über den Wert der Leistungen auf den besonderen Altersstufen belehren die Angaben unter $\frac{r}{r+f}$.

Wir konnten oben einen Durchschnittswert von $^1/_2$ für die Leistungen der gesamten Prüflinge berechnen. Aus Tabelle 3 ist zu ersehen, daß nur Stufe III diesen Wert reinlich innehält; die übrigen schwanken hinüber und herüber. Die Differenzwerte, auf $^1/_{100}$ genau bestimmt, lassen sich aus dem folgenden Diagramm mühelos ablesen.

Fig. 2.

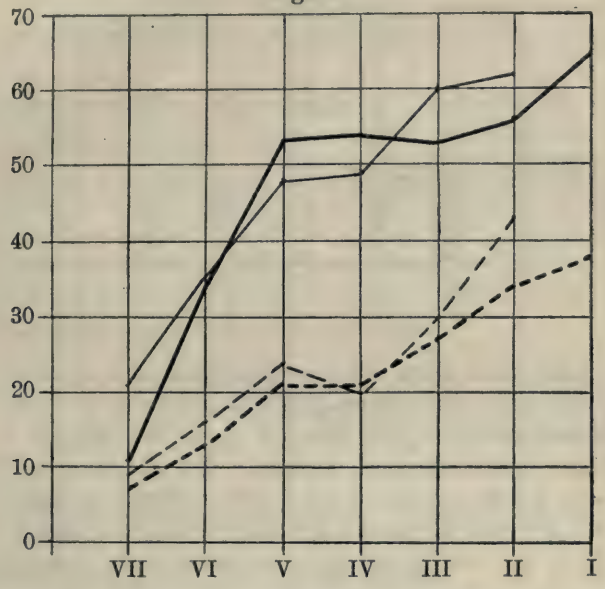


Nach dem Tiefstande der Leistungen bei a finden wir erneut ein Tal bei c und dann ein energisches Ansteigen für die nächsten beiden Altersperioden. Man beob-

achtet also eine Doppelwelle mit einem niedrigen Kulminationspunkte bei b und einem weit höheren bei e.

Gehen wir nun noch den Unterschieden in den Gedächtnisleistungen der Knaben und Mädchen auf den verschiedenen Altersstufen nach, wie sie in Tabelle 4 dargestellt sind. Wieder mögen zunächst die Verschiedenheiten in der Entwickelung in den Gesamt- und den richtigen Leistungen zunächst erörtert werden.

Fig. 3.



In dieser Zeichnung sind die r + f-Leistungen der Knaben stark, die der Mädchen schwach ausgezogen, die richtigen Reproduktionen der Knaben stark, die der Mädchen schwach gestrichelt dargestellt worden.

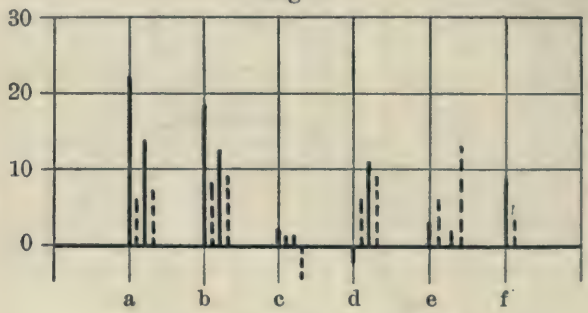
Aus der Darstellung geht hervor, wie energisch die Gedächtnisleistungen während der Schuljahre, die von uns untersucht wurden, anwachsen, ferner, daß die Kurven für beide Geschlechter in verschiedenem Grade ansteigen, die r + f veranschaulichende weit erheblicher als die andere, zugleich aber, daß für die beiden Geschlechter charakteristische Unterschiede zur Ausprägung gelangen. Zunächst kann festgestellt werden, daß bei den jüngeren Knaben die Zuverlässigkeit der Wiedergabe bedeutend höher ist als das bei den Mädchen der Fall ist, wohingegen die älteren Mädchen die Knaben zu übertreffen scheinen. Bei beiden Geschlechtern ist etwa von IV bis III die Unzuverlässigkeit am größten.

Genauer belehren auch hier die absoluten Differenzwerte. Ich ordne sie in der oben ähnlichen Weise im Diagramm zusammen, die Resultate der beiden Geschlechter nebeneinander. Sie unterscheiden sich in der Zeichnung durch die stärkere Ausführung der Knabenordinaten gegenüber den andern.

Die Entwickelungsgänge beider Geschlechter zeigen übereinstimmend eine Wellenbewegung mit dem Tiefpunkte um c—d herum. Mit besonderer Deutlichkeit tritt diese Form in der Gedächtnisentwickelung der Knaben hervor, wenn man allein die Gesamtleistungen ins Auge faßt. Achtet man auf die richtigen Niederschriften, ge-

wahrt man eine Verschiebung des Tiefpunktes um eine weitere Altersstufe. Die Gesamtleistungen der Mädchen zeigen um die Altersstufe c herum, wie die der Knaben, die geringste Entwickelungszunahme. Dieser geringen Leistungsenergie folgt dann unmittelbar allerdings eine erhebliche Zunahme, der ein Niedergang folgt. Für die Treue des unmittelbaren Behaltens ist bei der Entwickelung des Gedächtnisses der Mädchen charakteristisch der Tiefstand der Leistungen um das zehnte Lebensjahr herum; hier ist keinerlei Zunahme, sondern ein Rückgang in der Entwickelung zu

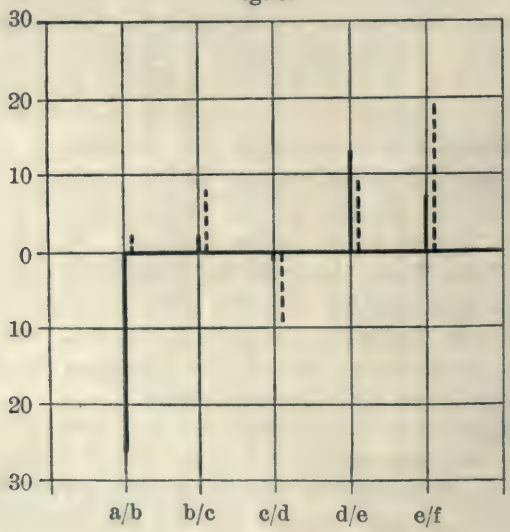
Fig. 4.



konstatieren. Dann aber steigt die Zuverlässigkeitskurve rapide an und zwar fortdauernd über die letzte der untersuchten Altersperioden hin. Bei a, b, d und e sind die Gedächtnisleistungen der Mädchen denen der Knaben entschieden überlegen. — Die Entwickelungszunahme hinsichtlich der Zuverlässigkeit und Genauigkeit des unmittelbaren Behaltens sind bei den Knaben erheblich geringeren Schwankungen unterworfen als bei den Mädchen. Bei diesen sind sie, zumal in den späteren Schuljahren, durch sehr starke und stark wachsende Maße ausgezeichnet.

Noch erübrigt, die $\frac{r}{r+f}$-Werte der Gedächtnisleistungen beider Geschlechter zu vergleichen (Fig. 5).

Fig. 5.



Die Entwickelungsverhältnisse bei Knaben sind in ausgezogenen, bei Mädchen in gestrichelten Ordinaten veranschaulicht worden. — Für die Stufe a/b ist eigentümlich der auffallend starke Rückgang in den Leistungen der Knaben, dem ein, wenn auch sehr bescheidener, Fortschritt der Altersgenossinnen gegenübersteht. Auf den beiden folgenden Stufen kann ein starkes Mißverhältnis zwischen den Leistungen beider Geschlechter, und zwar zu Ungunsten der Knaben, festgestellt werden. Um so auffallender ist das genau entgegengesetzte Verhältnis auf der nächsten Stufe, auf der die Reproduktionen der Knaben stark positiv ansteigen. Auf der ferneren Altersstufe wendet sich das Blatt erneut, die Mädchen entwickeln sich zu starken bedeutenden Leistungen, während für die Knaben auf die vorhin erreichte Höhe ein neues Minimum folgt.

Den voraufgegangenen Untersuchungen dürfen wir entnehmen, daß die Entwickelung des akustischen Gedächtnisses für sinnlose Lautkompositionen bei den Schülern starken Schwankungen unterworfen ist im Laufe des schulpflichtigen Alters. Wir dürfen im allgemeinen konstatieren, daß etwa um das zehnte bis elfte Lebensjahr ein Leistungsminimum verzeichnet werden darf. Das trifft sowohl für Knaben wie für Mädchen zu, wenn auch mit geringer Verschiebung des Wellentals. Im einzelnen aber verhalten sich die beiden Geschlechter recht verschieden, — Ergebnisse, die für die kindliche Psychogenesis nicht ohne Interesse sind.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Zwei auffallende Beispiele von „Kinderlügen". 1. An einem Montag, früh 8 Uhr, bat mich die Schülerin Pl. um Urlaub, da sie wegen heftiger Halsschmerzen den Arzt befragen wollte. Eine Stunde später ging die 13jährige Schülerin Schl. zu demselben Arzte, da er sie zum Verbinden einer eiternden Fußwunde bestellt hatte. Am nächsten Morgen schickten die Eltern der Pl. ein ärztliches Zeugnis, nach welchem die Schülerin bis auf weiteres die Schule nicht besuchen konnte. Während der ersten Pause meldete sich die Schl. und erzählte folgendes: „Die Pl. ist gestern operiert worden. Der Arzt hat mit einem schmalen Messer von außen in den Hals geschnitten; dann ist er mit einer schmalen Zange durch das Loch in den Hals gefahren und hat ein rundes Stückchen Fleisch herausgerissen." Als ich die Schl. fragte: „Wie kommt es, daß du das so genau weißt?" da antwortete sie, ohne sich zu besinnen: „Ich mußte die Pl. halten. Die schrie so sehr und hielt nicht still." Bei ihrer Erzählung sah mich die Schl. so freundlich und offen an, daß ich an der Wahrheit ihrer Worte nicht zweifelte, sondern meinte, bei der Pl. sei eine Drüse entfernt worden. Als aber die Pl. wieder zur Schule kam, sagte sie: „Ich bin gar nicht geschnitten worden; ich mußte gurgeln und Umschläge um den Hals machen." Die Schl. machte ein sehr verwundertes Gesicht. Als ich aber zu ihr sagte: „Besinne dich einmal; vielleicht hast du dir das alles nur gedacht"; da überlegte sie eine ganze Weile, dann sagte sie, während die Spannung in ihrem Gesicht nachließ und ihr Blick sich erhellte: „Ach ja, das habe ich nur gedacht." Und welche Grundlage hatte die phantasievolle Erzählung der Schl.? Die Mutter

hatte ihr nachmittags gesagt: „Elsa, die Pl. war da und hat einen Brief gebracht, den du morgen früh deinem Lehrer mitnehmen sollst. Sie hatte geweint; wahrscheinlich ist sie geschnitten worden.“ Da die Schl. nicht das Bewußtsein hatte, gelogen zu haben, ließ ich natürlich an die Stelle der bei einer Lüge angebrachten Strafe eine Belehrung treten. Wie Beobachtungen in der Schule lehren, gilt das folgende Wort Jean Pauls für manche Kinder bisweilen auch noch in späteren Jahren: „In den ersten fünf Jahren sagen die Kinder kein wahres Wort und kein lügendes, sondern sie reden nur.“

2. Elsa R., die dritte Schülerin der Klasse, $12\frac{1}{2}$ Jahre alt, Hauptzensur 1, eine Schülerin von peinlichster Gewissenhaftigkeit, meldet sich an einem Sonnabend nach der großen Pause und sagt: „Mein Federkasten, der sehr teuer war, ist mir vorhin gestohlen worden.“ Ich entgegne: „Das ist unmöglich. Ich habe selbst die Inspektion auf dem Korridore gehabt und weiß genau, daß niemand das Klassenzimmer betreten hat.“ E. R. bleibt bei ihrer Behauptung. Die Kinder müssen aus den Bänken treten, und ich durchsuche alle Büchertaschen und Bänke auf das genaueste. Der Kasten ist nicht da. „Dein Kasten steht zu Hause, hole ihn!“ sage ich hierauf. Unter Tränen erfolgt die Antwort: „Ich habe nach der ersten Stunde meinen Federhalter herausgenommen. Wenn ich ohne Federkasten nach Hause komme, kriege ich tüchtige Schläge.“ „Hole ihn!“ Da melden sich acht andere Schülerinnen: „Wir haben es auch gesehen, daß die E. R. nach der ersten Stunde den Federhalter aus dem Kasten genommen hat.“ Die Zeuginnen gehörten zu den intelligentesten und zuverlässigsten Schülerinnen der Klasse. Trotzdem zwinge ich die E. R., nach Hause zu gehen. Nach einer Viertelstunde ertönt ein schüchternes Klopfen und die E. R. tritt verlegen zur Tür herein, den Federkasten in der Hand. Allenthalben verdutzte Gesichter, nur bei mir kein solches. Lösung: Das Herausnehmen des Federhalters aus dem Kasten war am vorhergehenden Tage nach der ersten Stunde beobachtet worden. Dr. Hermann Götz.

Sonderklassen für Schwerhörige in Breslau. Eine bemerkenswerte Neuerung dürfte demnächst im Schulwesen von Breslau Platz greifen, nämlich die Bildung von Sonderklassen für Schwerhörige. Vollständig ausgebildet ist dieses System bisher nur in Berlin, das bereits eine ganze Schule für Schwerhörige mit sechs aufsteigenden Stufen, sowie über zwanzig in den einzelnen Stadtteilen zerstreut liegende Sonderklassen besitzt. Charlottenburg verfügt gegenwärtig über drei derartige Klassen. Durch alljährliches Aufsetzen einer neuen Klasse soll auch hier eine ganze Schule ausgebaut werden. In Hamburg und Hannover befindet sich die Angelegenheit noch im Stadium der Vorbereitung. Auch in Breslau haben bereits Erhebungen über die Zahl der Schwerhörigen stattgefunden, ohne jedoch bisher zu praktischen Resultaten zu führen. Nunmehr hat der Breslauer Lehrerverein dieser Frage sein Interesse zugewandt. In der letzten Hauptversammlung sprach der Direktor der Taubstummenanstalt, Herr Kurth, über „Das schwerhörige Kind in der Volksschule“. Auf Grund eines reichen statistischen Materials wies er nach, daß die Zahl der schwerhörigen Kinder sich im allgemeinen wesentlich höher stellt, als man für gewöhnlich anzunehmen geneigt ist. So behauptet u. a. Prof. Bezold-München, „daß eine nicht geringe Zahl von stark schwerhörigen Kindern jahrelang in der Schule fortgeschleppt werden müsse, ohne daß sie daselbst mehr als wenige Rudimente der Sprache zu erlernen vermöchten.“ Die Kinder, welche bereits vor Erlernung der Muttersprache

schwerhörig würden, müßten den Taubstummen eingereiht werden. Anders stehe es mit den Kindern, die erst in späteren Jahren die volle Hörschärfe einbüßten. Blieben solche Kinder in Volksschulen, so vermöchten sie in vielen Fällen dem Unterrichte nicht zu folgen, und ihre geistige Entwickelung werde dadurch außerordentlich gehemmt. Aber auch die Unterbringung dieser Kinder in der Taubstummenanstalt habe ihre Bedenken, denn die Natur der Taubstummen und der ganze Charakter der Taubstummenschule schreibe einen künstlichen Weg der Sprachaneignung vor, der nicht ohne weiteres mit dem Schwerhörigen, der die Sprache auf natürlichem Wege und in gewissem Umfange in die Anstalt mitgebracht habe, zu beschreiten sei. Außerdem würde dem Schwerhörigen durch seine Aufnahme in die Anstalt gleichsam der Stempel der „Taubstummheit“ aufgedrückt, was ihm in seinem sozialen Fortkommen oft hinderlich sein dürfte. Die vollkommenste Einrichtung für diese Kinder seien Sonderklassen oder noch besser Sonderschulen für Schwerhörige. In diese müßten alle schwerhörigen Kinder aufgenommen werden, denen es trotz normaler Geistesverfassung nicht möglich ist, mit Erfolg an dem Unterricht in der Volksschule teilzunehmen. Der Unterricht in diesen „Schwerhörigenklassen“ müßte besonderes Gewicht legen auf gute Artikulation, auf die Ausnützung der noch vorhandenen Gehörreste und auf die Pflege des Ablesens der Sprache vom Munde. Zur Erreichung des Zieles der Schwerhörigenklasse, das dem der Volksschule gleich sein müßte, müßte die Schülerzahl auf 12—15 beschränkt sein. An einigen Schülern wurde die Unterrichtsmethode für Schwerhörige von dem Vortragenden praktisch vorgeführt.

Der Verein wurde durch die Ausführungen des Referenten von der Notwendigkeit besonderer Klassen für Schwerhörige überzeugt und richtete deshalb eine diesbezügliche Petition an die Schulbehörde. Da an der Sitzung eine große Anzahl von Vertretern der Schuldeputation sowie der Schulärzte teilnahm, dürfte die Einrichtung der „Schwerhörigen-Klassen“ in Breslau nur noch eine Frage der nächsten Zeit sein.

O. Kosog.

Die Zahl der deutschen Waldschulen beträgt nach einer Erhebung, die im August 1910 von der Zentralstelle des Deutschen Städtetages veranstaltet worden ist (vergl. Stat. Bl. 9. Jahrg. Nr. 2), im ganzen nicht mehr als sieben. Die älteste und größte Organisation dieser Art hat Charlottenburg (1904); es folgten M.-Gladbach (1906), Mühlhausen i. E. (1906), Elberfeld (1907), Dortmund (1908), Lübeck (1908), Husum (1910). Anschließen werden sich in den nächsten Jahren Fürth und Gießen. In Dresden bemüht sich ein eigener Verein um die Verwirklichung der Idee; in anderen Städten (Berlin, München) erstrebt man, die Waldschule, die der Kräftigung schwächlicher Kinder dienen soll, durch Heil- oder Erholungsstätten zu ersetzen. Die an den verschiedenen Orten erzielten Erfolge werden durchgehend als sehr gut bezeichnet; die Kinder zeigten eine recht bedeutende Gewichtszunahme und eine wesentlich gesteigerte geistige Frische. Sch.

Notizen. 1. Für die diesjährigen Ferienkurse in Jena, die vom 3.—16. August abgehalten werden sollen, ist schon jetzt durch das Sekretariat (Jena, Gartenstraße 4) das wie früher ausführlich bearbeitete Programm zu erhalten. Es umfaßt in sieben Abteilungen (Naturwissenschaft; Pädagogik; Religion; Physiologie, Psychologie, Philosophie; Literatur, Kunst, Geschichte; Sprache; Staats- und Rechtswissenschaft) nicht weniger als 65 verschiedene Kurse, teils sechs-, teils zwölfstündig. In der päda-

gogischen Gruppe ist die experimentelle Pädagogik, die allgemach nun doch zu beachten wäre, leider nicht vertreten. Die Psychologie dagegen ist gut besetzt durch folgende Kurse: Die Sexualität des Kindesalters (Prof. Dr. W. Strohmayer-Jena); Herbart und die experimentelle Psychologie (Rektor Dr. Felsch-Magdeburg); Das Schulkind (Direktor Dr. Spitzner-Leipzig); Entstehung und Entwicklung der Kindersprache (Oberlehrer Dr. Sellmann-Jena); Psychologie der sittlichen Begriffe (Privatdozent Dr. Linke-Jena); Physiologische Psychologie (Prof. Dr. Berger-Jena). Ein Zeichen für die kräftige Wirksamkeit der Jenaer Ferienkurse ist es, daß sie im vergangenen Jahre die hohe Teilnehmerzahl von 631 erreichte.

2. Die Einführung von Reformklassen ist nach dem Vorgange anderer Städte (München, Leipzig, Breslau) auch vom Schulausschuß in Chemnitz auf eine Anregung der Pädagogischen Vereinigung hin für Ostern 1912 geplant.

3. Ein Preis von 1200 Mark ist von der „Umschau" ausgeschrieben für die beste Beantwortung der auch nach der sozialpädagogischen Seite wichtigen Frage: „Was kosten die schlechten Rassenelemente den Staat und die Gesellschaft?" Es sollen zunächst die Gesamtkosten, welche die Minderwertigen (Kranke, Krüppel usw.) in einem größeren Verwaltungsgebiete verursachen, ermittelt und sodann, soweit das vorhandene Material dies erlaubt, der Anteil, welchen die angeborene oder ererbte körperliche, geistige oder sittliche Minderwertigkeit an diesen Gesamtkosten der Kranken, Krüppel, Verbrecher, Erwerbsunfähigen usw. hat, festgestellt werden. Das Preisrichteramt für die Arbeiten, die bis zum 31. Dezember 1911 bei der Redaktion der „Umschau" einzureichen sind, haben Prof. Dr. Bechhold, Sanitätsrat Dr. A. Gottstein, Obermedizinalrat Prof. Dr. v. Gruber übernommen.

4. Der vierte internationale Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst wird vom 12. bis 18. August 1912 in Dresden tagen und soll mit einer großen Zeichen- und Lehrmittelausstellung, wie sie in gleichem Umfange noch nie veranstaltet worden ist, verbunden werden.

5. Die pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins läßt, um die Unterlagen für eine erfolgreiche Bearbeitung des Themas „Arbeitsschule" zu erhalten, einen „Fragebogen über den Stand der Bestrebungen zur Einführung der Handbetätigung im Unterrichte" ausgehen; er ist zu erhalten durch Rektor Pretzel, Berlin NO. 55, Prenzlauer Allee 227.

6. Der achte Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands findet in Lübeck vom 18.—20. April d. J. statt. An Vorträgen werden geboten: „Werk- und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule" (Hilfsschulleiter Raatz-Charlottenburg), „Die Disziplin in der Hilfsschule" (Rektor Kruse-Altona), „Hilfsschulstatistik" (Schulvorsteher Wintermann-Bremen), „Die geistige Minderwertigkeit im deutschen Strafrecht, Strafprozeßrecht und Strafvollzuge" (Staatsanwalt Niehoff-Braunschweig und Schulinspektor Kielhorn-Braunschweig), „Hirnveränderungen bei jugendlich Abnormen" (Prof. Dr. Weygandt-Hamburg), „Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Hilfsschule" (Hilfsschullehrerin Biesenthal-Berlin).

7. Wissenschaftliche Kurse zum Studium der Alkoholfrage werden vom 20.—22. April in Stuttgart vom Schwäbischen Gauverbande zur Bekämpfung des Alkoholismus veranstaltet, wozu u. a. folgende Vorträge angekündigt sind: „Alkohol und Kind" (Dr. med. Hiller), „Bedeutung des Abstinenzunterrichts für Schüler, Lehrer und Schule" (Dr. phil. Hildegard Wegscheider-Ziegler), „Alkohol und Jugendfürsorge" (Gustav Temme).

8. Eine internationale Ausstellung über den Alkoholismus und seine Bekämpfung wird in der Zeit vom 5.—14. Juni 1911 von dem Guttemplertage in Hamburg veranstaltet. Von den beabsichtigten Abteilungen interessieren uns folgende: Anatomisch-physiologische Wirkungen des Alkohols (Beeinflussung der Muskeltätigkeit); Psychische Wirkungen; Degeneration der Nachkommenschaft; Alkoholkriminalität; Alkohol und Volkswirtschaft. Im Plane der Raumverteilung sind zugewiesen: 300 qm der Gruppe „Kampf gegen die Schundliteratur", 100 qm auf „Jugendfürsorge und Kinderschutz"; 200 qm dem „Spiel, Sport, Turnen, Wandern"; 100 qm der Hausfleißausstellung. Aus dem vorläufigen Programm der besonderen Veranstaltungen seien aus der Vortragsreihe hervorgehoben die Themen: „Psychologie des Alkohols" (Prof. Dr. Kräpelin-München); „Alkohol im Kindesalter" (Prof. Dr. Kassowitz-Wien); „Schule und Haus im Kampfe gegen den Alkohol" (Lehrer H. Scharrelmann-Hamburg); „Künstlerische Erziehung und Trinksitten" (Prof. Dr. Weber-Jena).

9. Der Deutsche Hochschullehrertag hat, entgegen einer früheren Absicht, als Versammlungsort für die diesjährige Tagung, die auf den 12. und 13. Oktober anberaumt worden ist, Dresden bestimmt. Als Verhandlungsgegenstände wurden vom Arbeitsausschuß festgesetzt: „Berichte über den geistes- und naturwissenschaftlichen Lehrbetrieb auf den amerikanischen Universitäten"; „Das gegenseitige Verhältnis von Hochschule und selbständigem Forschungsinstitut"; „Der Entwurf eines Statuts für den zu gründenden Verein ‚Deutscher Hochschullehrertag'"; „Die Leipziger Resolution über den Antimodernisteneid".

10. Die Gründung eines Reichsschulmuseums, mit der sich eine an den deutschen Reichstag gerichtete Eingabe beschäftigt, wurde von der Petitionskommission dem Reichskanzler zur Erwägung empfohlen. Der Plan geht darauf hinaus, die früheren und jetzigen Schulausstattungen und Schuleinrichtungen, die Lehr- und Lernmittel, die Lehr- und Stundenpläne, sowie all die anderen Dinge, die zum äußeren und inneren Schulbetriebe gehören, zu sammeln. Eine solche Sammlung wäre geeignet, für die Weiterentwicklung des deutschen Schulwesens sichere Grundlinien zu geben; sie würde auch auf dem Gebiete der Sozialpädagogik anregend und ausgleichend, fördernd und heilsam hemmend zugleich wirken, und sie könnte, auf breiter und übersichtlicher Grundlage aufgebaut, für unsere Volksbildung von weittragender Bedeutung werden.

11. Ein internationaler Jugendgerichtskongreß soll in der Zeit vom 29. Juni bis 2. Juli d. J. in Paris abgehalten werden; Auskünfte erteilt das Generalsekretariat in Paris, Musée Social 5, rue Las Cases. Sch.

Literaturbericht

Schopen, Edmund, Kaplan, Die Psyche des Jünglings. Beiträge zu einer pädagogischen Psychologie der männlichen Jugend. Mainz, Lehrlingshaus. 99 S. Oktav.

Das vorliegende Buch ist eines von denen, welche Sein und Sollen zusammenmischen. Es will Moral fördern, bringt aber als Mittel zu diesem Zweck auch eine Untersuchung von Tatsachen. Daß diese nicht sehr methodisch geschieht, liegt

wohl mehr an der Schwierigkeit und Neuheit der Aufgabe, Psychologie der Jugend zu treiben. Indessen haben wir an dem Verfasser ersichtlich einen sehr erfahrenen Mann und können seine naturalistisch gewonnenen Beobachtungen gut brauchen. Einen Anlauf zu systematischerer Forschung nimmt der Anhang: er bringt Selbstschilderungen von jungen Leuten, der Beachtung durchaus würdig, und außerdem (Seite 88 ff.) ein „psychologisches Experiment", das in der Antwort von 55 Knaben auf die Frage bestand, was sie tun würden, wenn ein Abenteurer zu ihnen käme und den Vorschlag machte, mit ihm zu gehen. Die Gefragten gehörten einer Volksschuloberklasse an; anologe Versuche mit Jünglingen sind lebhaft zu empfehlen.

Der Abschnitt „Die Seelenverfassung der männlichen Jugend" (Seite 12 bis 18) drängt zu ausführlichem Zitieren. Der Verfasser geht aus von einem Kampfe zwischen zwei Elementen: Kind und Mann. Jenes geht durch die Stufe des Knaben und des Jünglings in diesen über. Zwischen Knabe und Jüngling steht die Pubertätsgrenze. Vor dieser ein Hineindrängen „in die von zügelloser Phantasie belebten Bahnen der Weite und der Kraftbetätigung"; nach ihr „eine allmähliche Abwendung von den Mißbildungen überreizter Phantasie und ziellosen Tatendranges". Dort hatte das Mannesbewußtsein den Knaben wie eine gewaltige Sturzwelle überflutet; hier stößt die gewollte Mannesbetätigung an eine wirkliche Welt. Der Jüngling sucht nach Halt und „lehnt sich so gerne an, wie das Kind an die Mutter und den Vater getan. Dann aber ist er auch zugleich Mann und will es mit Gewalt sein." „So ringen zwei Seelen in seiner Brust: die Seele des Mannes und die Seele des Kindes." Das alles natürlich mit unendlicher individueller Mannigfaltigkeit und insbesondere mit dem Gegensatz in der psychischen Verfassung der höheren, besser bemittelten Stände und der Volksjugend. Die letztere überwindet den tiefen Widerstreit des Inneren viel schneller und leichter, als der Jüngling der besseren Stände; gerade dieser „bedarf der festen Stütze und sicheren Leitung". Er bedarf auch einer besonderen Art von Auktorität: nicht der von der Person als ihrem zufälligen Träger, sondern der von dem Amte der Person ausgehenden (Seite 40 f. und 49). Für das schwierige Übergangsstadium der Jünglingszeit hält der Verfasser diese, anderswo unnötige oder falsche erziehliche Maßnahme für notwendig, „weil der Jüngling gerade an den Äußerlichkeiten der auktoritativen Stellung am ehesten Anstoß nimmt und es ihm in Fleisch und Blut übergehen muß, daß die Auktorität ein in sich heiliges Prinzip ist ohne jeden eigennützigen Beigeschmack für ihre Träger".

In dem Abschnitt „Studentenseelsorge" (Seite 66 bis 75) zitiert der Verfasser eine von ihm in früherer Zeit geschriebene Charakteristik der akademischen Studienjahre. Er scheint sie (Seite 72) selbst nicht mehr ganz aufrecht zu erhalten und sollte sich jedenfalls äußern, ob denn gerade auch er noch immer den unseligen Satz vertritt, mit welchem er jene Charakteristik einleitet: „Die Erziehung des jungen Menschen ist beendigt". Im übrigen spricht er sehr treffend von dieser „Zwischenstufe", von dieser „Pause im Leben". Hier steht der Mensch zwischen zwei Lebensabschnitten, um sich selbständig zu gestalten und um „die Idee seines Lebens völlig zu erfassen und zu verstehen" usw. Drei Faktoren bestimmen den Menschen: die Zeit, seine persönlichen Naturanlagen und die „auf der geistigen Durchdringung des Lebens fußende freie Selbstbestimmung"; mit diesem Faktor wachse die Bedeutung des Individuums in sich und für die Gesellschaft. Und dann trifft auch der Verfasser den entscheidenden Punkt von der kulturführenden Bedeutung der Akademiker. Er sagt von den „Geistesmännern": „Ihre Ideen und Urteile und Anschauungen sind es im Grunde doch, die allmählich durchsickern in die breiten Schichten der Gesellschaft und sich dort umsetzen in lebendige, tätige Kraft" usw. „Schwerlich wird der Mensch noch einmal in einem so lebendigen Zusammenströmen der Ideen und Gedanken stehen als in dieser Zeit der Muße zum Denken." In dieser „Lebenspause des Denkens und der Überlegung" verwirklicht sich die „Delphische Devise" am allseitigsten und gründlichsten. „Es scheidet, spezifiziert, ja es individualisiert sich der Geist von selbst." Das eigentliche fertige Individuum entsteht aus einer „Harmonisierung der individuellen Natur mit den objektiven Idealen". Zweck und Idee dieser Ideale ist, sich selbst zu einem

Menschen zu machen, „der ganz der Idee seines Wesens entspricht und der äußerlich und innerlich fertig ist zur Eingliederung in die soziale Ordnung". (Referent darf hier vielleicht auf gleiche Gedankengänge in seiner „Einleitung in die akademische Pädagogik", 1907, besonders Seite 56, aufmerksam machen.)

Nachdem der Verfasser schon vorher (Seite 25) einen lebhaften Verkehr und Gedankenaustausch zwischen Vater und Sohn verlangt hatte, verlangt er jetzt „Studentenseelsorge" als Ersatz dafür, daß der Akademiker, der gerade in der wichtigsten Entwickelungsphase steht, gar keine Stütze hat. Daran schließt er noch einige Worte zur Psychologie des Akademikers und zu seiner psychologischen Behandlung. Sie gehen hauptsächlich davon aus, daß die geistigen Stürme des Jünglingsalters bei dem jungen Akademiker bis zur höchsten Potenz gesteigert sind. (An dieser Stelle darf wohl auch der Verdienste gedacht werden, welche sich der gegenwärtige Rector magnificus der Wiener Universisät, Professor Dr. H. Swoboda, nicht nur um Studentenseelsorge, sondern auch überhaupt um Studentenfürsorge erworben hat.)

So wenig wir zu der hier vorhandenen Verbindung von Psychologie und Moral raten möchten, so sehr glauben wir doch, daß sich an die empirischen Aufstellungen des Verfassers unschwer wirkliche Forschungen über sein Thema anknüpfen lassen werden. Hans Schmidkunz.

Lucien Cellérier, Esquisse d'une science pédagogique. 390 S. Paris 1910. Verlag Félix Alcan.

Diese „Skizze einer wissenschaftlichen Pädagogik" ist von der Académie des sciences morales et politiques durch eine ehrenvolle Erwähnung ausgezeichnet worden. Ihr Zweck soll sein, die philosophischen Grundlagen der Pädagogik festzustellen. Die dabei anzuwendenden Mittel sind nach dem Verfasser: 1. die Gruppierung des Tatsachenmaterials; 2. die Erklärung der Tatsachen aus bleibenden Gesetzen.

Was diesen Entwurf — denn nur um einen solchen handelt es sich — von andern Versuchen, die Theorie der Pädagogik aufzustellen, unterscheidet, ist das Ausgehen vom Wirklichen, Gegebenen, nicht von einem abstrakten Ideal, einem a priori aufgestellten Prinzip. Die Erziehungslehre wird demnach als positive Wissenschaft betrachtet, ihre Grundsätze sind aus der Erfahrung zu gewinnen.

Als Tatsachenmaterial betrachtet der Verfasser alle Erziehungsbestrebungen aller Zeiten, unbekümmert um die besonderen Absichten einzelner Zeitabschnitte oder hervorragender Pädagogen und Philosophen. Aus der Betrachtung dieser mannigfaltigen und verschiedenartigen Richtungen gewinnt er den Begriff der Erziehung (S. 21). Sie ist nach ihm „die Vorbereitung des Kindes auf das Schicksal, das seine Eltern (oder Erzieher) als das beste für seine Zukunft ansehen" oder ausführlicher „das wohlüberlegte und willentliche Eingreifen der Eltern in die Entwicklung der seelischen Veranlagungen des Kindes zum Zweck seiner Anpassung an das Milieu, das nach ihrer Ansicht das beste ist". Denn was alle Erziehungsversuche einigt, ist die Bemühung der Erzieher, ihre Zöglinge zu dem Dasein tüchtig zu machen, das die ihnen am höchsten erscheinenden Werte enthält. Auf die Gesellschaft angewendet, würde demnach Erziehung eine Vervollkommnung der Menschheit bedeuten, da jede Generation ihre Nachkommenschaft in die Richtung weist, die ihr als die beste erscheint.

Dieser allgemeinen Begriffsbestimmung folgt die Hauptdarlegung, die sich aus einem analytischen und einem synthetischen Teil zusammensetzt. Der erstere beschäftigt sich dem oben ausgesprochenen methodischen Grundsatz gemäß mit dem tatsächlich Gegebenen, den Faktoren der Erziehung, nämlich mit dem Erziehungsobjekt (nach dem Verfasser „Subjekt"), dem Milieu und dem Erzieher; der zweite zieht aus dem ersten Teil die Gesetze und Ratschläge für die Erziehung.

Nicht immer — das sei nebenbei bemerkt — ist diese Scheidung streng aufrecht erhalten. So wird z. B. bei der Besprechung der Gewohnheiten im ersten Teil hingewiesen auf die Notwendigkeit, die guten Gewohnheiten zu unterstützen, die Einwurzelung schlechter Gewohnheiten zu verhüten (S. 47), es wird von dem günstigen

und ungünstigen Einfluß der Suggestion gesprochen (S. 91), von der Gefahr, die darin liegt, die schlimmen Instinkte dem Kinde bewußt zu machen (S. 116) u. a. m.

Im Vordergrunde aber steht zunächst das Erziehungsobjekt, das Kind. Die Psychologie des Kindes wird in großen, allgemeinen Zügen gegeben. Daß diese ganze Einführung in das Seelenleben hier unumgänglich notwendig ist, geht aus der Absicht des Buches klar hervor; hier wird jedoch von einer Besprechung im einzelnen abgesehen, weil in diesem Abschnitt im allgemeinen Bekanntes, wenn auch nicht immer im besondern allgemein Anerkanntes gegeben wird (S. 100 die Affekte). Erwähnt seien nur die allgemeinen Fragen, die sich daran anschließen, die Frage nach der Macht der Vererbung, der Anpassung, der Individualität.

Der Körper wird, von den Erscheinungen des Seelenlebens abgesondert, dem zweiten Abschnitt zugeordnet, der das Milieu bespricht, und zwar darum, weil er in der Erziehung nach des Verfassers Meinung keine direkte Rolle spielt. Er zählt ihn den Einflüssen zu, die auf den Geist wirken, und stellt nebeneinander: 1. den Körper, 2. das soziale Milieu und 3. das materielle Milieu oder 1. den Körper, 2. die umgebenden Personen, 3. die umgebenden Objekte.

Mag man diese Einordnung billigen oder nicht, für die zu gewinnenden Ergebnisse entsteht daraus kein Unterschied, denn die Wichtigkeit der Körperpflege für die seelische Entwicklung wird natürlich nicht in Zweifel gezogen.

Als dritten Faktor der Erziehung nennt Cellérier den Erzieher. Er berührt kurz sein Äußeres, sein Gesicht, seinen Gang, seine Kleidung, seine Bewegungen, sein Temperament, seinen Charakter, seine Begabung; er weist hin auf die unbewußte Einwirkung, die er auf den Zögling ausübt, wie auf die gewollte, die von seiner Lebensanschauung, seinem Wissen, seinem Urteil bestimmt wird. Er unterscheidet die Personen der Erzieher: die Eltern, den Hauslehrer, die Schule, das Internat, und schließt diesen Teil mit der Betonung der ungeheuren Bedeutung seines Amtes. Von seiner Einsicht, seiner Persönlichkeit hängt das Wohl der zukünftigen Menschheit ab.

Wie muß sich nun im Anschluß an das aufgestellte Ziel und diese drei bestimmenden Faktoren das Erziehungsverfahren gestalten? Diese Frage zu beantworten, unternimmt der zweite Hauptteil. Da jede Erziehung den Willen des Zöglings zu beeinflussen hat, besteht das Werk des Erziehers darin, die Antriebe (mobiles) zum Handeln zu bestimmen (S. 184), indem er auf die Intelligenz und das Gefühlsleben wirkt. Der Einfluß beider auf das Willensleben ist in dem vorangehenden psychologischen Teil festgestellt. Sowohl die Bildung des Intellekts wie die des Gefühls bedarf, um mit Cellérier zu sprechen, der „psychologischen und der logischen Schulung" (formation psychologique und formation logique), S. 188 d. h. 1. der Entwicklung der in der Seele schlummernden Fähigkeiten und 2. der Bereicherung und Klärung der Vorstellungs- und Ideenwelt. Ob diese Gliederung die sonst übliche nach des Verfassers eigener Meinung praktischere in moralische und intellektuelle Erziehung zurückzudrängen geeignet ist?

Bevor die Einwirkung des Erziehers im einzelnen herausgestellt wird, werden die allgemeinen Prinzipien der Erziehung gegeben, so wie sie sich aus der Notwendigkeit der Anpassung an das Milieu und aus der Natur des Zöglings ergeben. Nebenbei bemerkt: bei der Behandlung des körperlichen Milieus wird das deutsche Turnen als überflüssig und langweilig verworfen, weil es als Selbstzweck nicht genügend Lustgefühle und Energie erregt, dagegen das Spielen warm empfohlen, weil es als ein Bild des Lebens Interesse, Aufmerksamkeit, Kraft entwickelt. Die Besprechung der Natur des Kindes stellt die Berücksichtigung der Individualität stark in den Vordergrund und weist auf die Bedeutung der Aufmerksamkeit für die geistige Entwicklung, sowie auf die unheilvollen Folgen der Ermüdung hin. Im einzelnen wird dann die Einwirkung des Erziehers auf den Willen durch den Intellekt und durch das Gefühl geprüft. Es werden mit Bezug auf den ersten Punkt drei Methoden unterschieden: die intuitive, die logische, die rationelle, mit Rücksicht auf das Gefühl verschiedene Arten der Erreger (stimulants), höhere und unmittelbare (élevés und immédiats).

Die intuitive, logische und rationelle Methode haben den gleichen Zweck, das Gedächtnis, auf dem alle Kenntnis beruht, mit zahlreichen und wichtigen Assoziationen

zu umgeben (S. 219). Dazu dienen die Anschauung, Lehrspaziergänge, Handfertigkeitsunterricht, die Beschreibung (Mittel intuitiver Art), dazu dienen logische Gliederungen und endlich die Erschließung des Verständnisses der Dinge. Wenig empfohlen wird unter diesen Bildungsmitteln die Ausbildung der Handfertigkeit, da im Verhältnis zum Zeit- und Kraftaufwand der Nutzen zu gering ist; sehr geschätzt werden die Schulreisen und -ausflüge.

Die Beeinflussung der seelischen Entwicklung durch das Gefühl hat so wenig wie möglich durch die Affekte zu geschehen, da diese nach dem grundlegenden psychologischen Teil (S. 62 u. 72) die Aufmerksamkeit und den Willen lähmen; dagegen sind die gemäßigten Gefühle wirksame Faktoren zur Verstärkung oder Hemmung des Willens.

Zu den Erregern höherer Art rechnet Cellérier das Pflichtgefühl, den Hinweis auf die Zukunft des Kindes, zu den unmittelbaren den Reiz der Arbeit, die Belohnungen und Bestrafungen, den Wetteifer.

Werden in dem vorhergehenden Abschnitt die Maßnahmen des Erziehers aus dem Zweck der Erziehung und den maßgebenden Faktoren (Zögling, Milieu, Erzieher) abgeleitet, so handelt es sich im letzten Teil um die psychologische und logische Bildung des Kindes selber, die nach Cellérier „das Objekt" der Erziehung ist. Erstere soll alle seine seelischen Kräfte entwickeln und üben, letztere lehrt den Zweck des Lebens kennen und liefert die seiner Erreichung günstigen Kenntnisse. Nicht immer werden nach des Verfassers Meinung beide Wege der Bildung genügend berücksichtigt; als Verdienst der Engländer rühmt er, nicht einen hinter dem andern vernachlässigt zu haben, während meist die intellektuelle logische Belehrung einseitig bevorzugt wird. Den Grund sieht er in dem verhältnismäßig einheitlichen und einfachen Verfahren der letzteren, während in der „psychologischen" Erziehung Individualisierung bis ins Unendliche stattfinden muß (S. 276).

Die psychologische Bildung umfaßt die Entwicklung des Willens und damit des Vorstellungs- und Gefühlslebens, denn um zu wollen, muß das Kind eine Vorstellung des Zieles, sowie Kenntnis der dazu führenden Mittel haben „und es muß seine Affekte, Triebe, Neigungen der Erreichung eines Zieles unterordnen lernen (283). Wie wichtig für die gesamte Erziehung die Aufmerksamkeit ist, welche Prinzipien für die intellektuelle Bildung verschiedene Pädagogen (Montaigne, Rousseau, Kant, Herbart u. a.) aufgestellt haben, was die Bereicherung der Assoziation für die Bildung des Gedächtnisses bedeutet, wie das schließende und urteilende Denken gepflegt werden kann, führt der nächste Abschnitt aus. Während auf diesem, dem intellektuellen Gebiet, der Erzieher die Aufgabe hat, alle Kräfte zu erwecken, zu entwickeln, fruchtbar zu machen, muß er nun unter den Erscheinungen des Gefühlslebens sorgfältig wählen. Die einen soll er pflegen, die anderen gar nicht zur Entwicklung kommen lassen. Und ferner, während er für die intellektuelle Erziehung den Moment genau wählt, ist hier alles dem Zufall anheimgegeben, muß er die Gelegenheit ergreifen, wo sie sich ihm bietet, übersieht vielleicht aber unendlich viele Regungen, die der Entwicklung des Kindes verhängnisvoll werden können. Was der Erzieher tun kann, ist, den Affekt, da er die Aufmerksamkeit tötet, den Willen lähmt, möglichst zu hindern durch Gewöhnung, durch Einfluß auf die Ausdrucksbewegungen, durch Vermittlung wertvoller Vorstellungen und Ideen, durch „Abhärtung" des Geistes (S. 318).

Die logische Bildung umfaßt die Wahl der Lehrstoffe, den Gang der Studien, die Spezialisierung d. h. die Arbeit in den amtlich organisierten Fachgruppen, die „Programme". Die Wahl der Studien richtet sich nach dem allgemeinen Bildungsniveau der Zeit und dem besonderen Erziehungszweck, den der einzelne verfolgt. Ein besonderer Abschnitt ist der Frage der religiösen Bildung gewidmet, ihren Gefahren wie ihren Vorteilen. Die Folge der Studien hängt ab von der Altersstufe des Kindes wie von der Natur und der Verknüpfung der Fächer. Bei der Behandlung der Spezialisierung werden zwei wichtige Fragen gestreift, die der humanistischen und die der weiblichen Bildung. Es wird mit Rücksicht auf die klassischen Studien ein möglichst später Anfang, ja eine Reform des Milieus emp-

fohlen, das bis jetzt solche Studien unnötigerweise für viele Berufe unbedingt verlangt. Die Mädchenerziehung berücksichtigt nur den Beruf als Frau und Mutter.

Die für den französischen Schulbetrieb charakteristischen „Programme" und Examen sollen nach des Verfassers Meinung den Gedächtnisstoff möglichst beschränken, die großen Grundlinien festhalten, alles überflüssige Detail meiden. Die Rechte und die Pflichten des Staates bei der Festsetzung der Programme dabei werden kurz dargelegt.

Der ganze zweite Hauptteil zieht — was hier nicht im einzelnen bewiesen werden kann — die Konsequenzen aus dem ersten. Der hier angegebene Weg ist der „aller Erziehung an allen Orten, zu allen Zeiten". Er stellt demnach dar „das pädagogische Gesetz, die Wissenschaft der Erziehungslehre" (S. 381).

Ist dem Verfasser seine Absicht gelungen? werden die von ihm vertretenen Ansichten allgemein anzuerkennen sein?

Manches ließe sich vielleicht gegen das von ihm aufgestellte Ziel der Erziehung sagen, das, weil es allumfassend sein soll, doch allzu unbestimmt und dehnbar ist. Und wie erklärt sich, was der Verfasser selbst gute und schlechte Neigungen und Gewohnheiten nennt, wie manche der von ihm vorgeschlagenen Erziehungsmaßnahmen, wenn ihm nicht doch ein weit begrenzteres Ideal vorschwebt? — Alle Erziehung ist nach ihm Evolution der Menschheit, da sie dem zustrebt, was jeder Generation als das Beste erscheint. Bedenklich ist dabei, daß das für das Beste Erkannte nicht immer das Beste zu sein braucht. Es gibt nicht nur Perioden des Aufgangs, sondern ebensowohl Zeiten des Verfalls, der Zersetzung. Die Scheidung in die „psychologische und logische Bildung" läßt sich insofern anzweifeln, als erstere im Verhältnis zur zweiten zu weit ist und sogar die zweite einschließt, denn nach dem Verfasser selbst „sind die Aneignung von Begriffen und die Übung in ihrem Gebrauch" notwendig für die intellektuelle Bildung (S. 324), die doch nur ein Teilgebiet der psychologischen Bildung ist.

Das aber ist trotz dieser Bedenken anzuerkennen, daß der Verfasser mit Ernst und logischer Schärfe an das Problem herangeht, daß er die großen Grundlinien einer Wissenschaft der Pädagogik zeichnet und im einzelnen mancherlei wertvolle Anregungen gibt.

Emma Martens.

E. v. Düring, Hygiene und Ethik. v. Zahn & Jaensch. Dresden 1908.

Ausgehend von dem alten Satz, daß nur in einem gesunden Leib eine gesunde Seele wohnen könne, weist der Verfasser darauf hin, daß trotz der statistisch festgestellten verminderten Sterblichkeit und der Abnahme der ansteckenden Krankheiten das innere Glück des Individuums eher ab- als zugenommen habe. Dieses innere Glück beruht in der Persönlichkeit, es besteht in der Ertüchtigung des Leibes und der Seele zum Handeln. Was v. Düring hierüber in bezug auf die modernen Gefahren der Nervosität, der sexuellen Frühreife, des Alkohols und der Vergnügungssucht vorträgt, ist wert, daß es von Eltern und Erziehern beherzigt werde.

Ludw. Pfeiffer.

Knortz, Karl, Schulinspektor und Professor, Die Notwendigkeit des religionslosen Moralunterrichts in der Volksschule; ein amerikanisches Gutachten. Monistische Zentralbuchhandlung, Teichmann & Co., Leipzig.

Den bekannten Deutschamerikaner geleitete bei dieser Veröffentlichung offenbar kein guter Stern. Referent muß gestehen, das so überaus ernste Thema noch nirgends so obenhin und vielfach bedenklich einseitig behandelt gefunden zu haben als hier. Statt vieler Belege hierfür nur einen einzigen: Das Gewissen ist nach Knortz „einfach ein durch Bildung erworbenes Urteilsvermögen, das je nach Unterricht, Erfahrung und Umgebung des Einzelnen sich verschieden äußert." Schier zahllose Druckfehler und ganze Textverschiebungen tun das übrige, um die Lektüre recht unerfreulich zu gestalten.

Ernst Ebert.

Gruber, Hugo, Ruths Erziehung. (Neuauflage von „Unserer Ruth Lernjahre".) München 1910. R. Oldenbourg. 288 S. Preis 4,50 M.

Die Zahl der empfehlenswerten „praktischen" Bücher über Mädchenerziehung und deren besondere Forderungen in der Gegenwart ist nicht groß. Das vor-

liegende Buch gehört aber gewiß dazu. Vermag es schon vielen Lehrern und Lehrerinnen wertvolle Anregungen zu geben, so noch weit mehr ernst denkenden Vätern und Müttern. Gelingt es doch dem Verfasser, auf so ziemlich alle wichtigen Fragen der Mädchenerziehung überzeugungskräftige Antworten zu finden. Nach seiner Anleitung dürfte es Eltern nicht schwer fallen, zu entscheiden, ob etwa gerade ihr Kind einem „Kindergarten" zuzuführen oder wie weit es mit den üblichen Handarbeiten zu beschäftigen sei, sie werden auch seine Lektüre rationell zu regeln wissen, sich sicherer über die „Pension" entscheiden, über die Berufswahl und manches andere mehr. Ernst Ebert.

Max Paul, Für Herz und Gemüt der Kleinen. 56 biblische Geschichten für die ersten vier Schuljahre in erzählend-darstellender Form auf Grund Wundtscher Psychologie. 5. u. 6. durchgesehene Auflage. Leipzig 1911. Wunderlich, Preis brosch. 2,40 M., geb. 3,00 M.

Das Buch ist so bekannt unter der deutschen Lehrerwelt geworden, daß es einer besonderen Empfehlung nicht mehr bedarf. Es hat in einem Zeitraume von kaum sieben Jahren sechs Auflagen erlebt; diese Tatsache bedeutet viel in einer Zeit, in der der pädagogische Markt geradezu mit einer Hochflut methodischer Schriften überschwemmt wird. Der Erfolg des Buches mag zum Teil mit darin begründet liegen, daß der Verfasser zum ersten Male auf diesem Gebiete aussprach, was sehr viele gleich ihm fühlten.

Man hörte hier ein offenes Geständnis über das, was man sich im Stillen selbst schon lange eingestanden hatte, und man fand in der Darbietung des praktischen Teiles Vorschläge, die im Prinzip annehmbar waren.

Man braucht durchaus nicht mit dem Verfasser einerlei Meinung zu sein über die psychologischen Prinzipien, die er im ersten Teile seines Buches entwickelt, und doch wird man den gesunden Gedanken seiner methodischen Reform gern aufgreifen und verwerten. Niemand ist ja gebunden, im einzelnen eigene Wege zu gehen, bisweilen mit etwas matteren Farben zu arbeiten als es der Verfasser getan hat; denn wie er selbst mit Recht in der Vorrede zur zweiten und dritten Auflage sagt, wollte er ja nur Typen geben.

Auf eins möchte ich mit wenig Worten hinweisen, was mir für einen weiteren Ausbau des Buches und für seine Verwendung im Schulunterrichte nicht ohne Bedeutung zu sein scheint. Der Verfasser bietet im ersten Abschnitte seines praktischen Teiles sechs Geschichten für das erste Schuljahr; in einem zweiten Teile folgen Geschichten für das zweite, dritte und vierte Schuljahr. Wohl ist im Hinblick auf den Inhalt der Geschichten nicht zu verkennen, daß er dieser Scheidung angepaßt ist. In bezug auf die Form, in der diese Geschichten geboten werden, ist ein den vier Altersstufen angepaßter Unterschied weniger scharf herausgearbeitet worden. Wenn man in Betracht zieht, daß die psychische Entwicklung des Kindes zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahre doch eine unverkennbare ist, so erscheint es recht wünschenswert, dieser Entwicklung parallel, eine Entwicklung in der Art der Behandlung zum Ausdrucke gelangen zu lassen. Es wäre recht erfreulich, wenn der Verfasser bei einer Neuauflage des Buches nach dieser Richtung hin eine Umgestaltung vornehmen würde. Es brauchte sich ja nur darum zu handeln, an einigen typischen Beispielen den Fortschritt in der Methode zu demonstrieren.

Das Buch gehört zweifelsohne mit zu den methodischen Büchern, die der modernen Pädagogik in mancher Beziehung die Wege gebahnt haben. Das Buch trägt deutlich den Stempel einer viel allgemeineren pädagogischen Bedeutung, als man seinem Titel nach erwarten könnte. Auch der Lehrer, der in bezug auf die Stellung des biblischen Geschichtsunterrichtes im Laufe der letzten Jahre zu einer anderen Meinung gekommen ist, als sie der Verfasser vertritt, wird dem Buche seine Anerkennung nicht versagen, weil es, wie wenig andere, einen kräftigen Vorstoß bedeutet gegen die Vorherrschaft einer unkindlichen Pädagogik, die noch vielfach der Grundansicht der Herbartschen Pädagogik vom Mechanismus der Vorstellungen huldigt. Schröbler-Leipzig.

E. von Aster, Immanuel Kant. Mit einem Porträt. 8°. 136 S. Wissenschaft und Bildung, Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens, herausgegeben von Privatdozent Dr. Paul Herre. Leipzig, Quelle & Meyer. 1,— M., geb. 1,25 M.

Das Büchlein ist zur Einführung in das Verständnis der Kantschen Philosophie bestimmt. Diesem Zweck entsprechend, ist von einer kritischen Stellungnahme gegenüber den einzelnen Gedanken im allgemeinen Abstand genommen worden; der Verfasser erstrebt vielmehr eine bloße „sachliche Wiedergabe der beherrschenden Probleme und des inneren Gedankengangs" der Philosophie Kants. Daß er dabei die von den Kantinterpreten noch zum Teil heiß umstrittenen Gebiete der kritischen Philosophie von seinem Standpunkt aus darstellt, ohne auf die Streitfragen selbst näher einzugehen, darf im Hinblick auf den Leser, an den sich das Buch wendet, nur als ein Vorzug betrachtet werden. Denn die Aufgabe des Buches ist eine vorwiegend didaktische; es will das Eindringen in das Studium Kants erleichtern, will bei der Lektüre der kritischen Hauptwerke ein Berater sein. Und diese Aufgabe hat der Verfasser recht gut erfüllt. Auch in einem Punkt, wo er sich einmal gegen eine Auffassung Kants wendet, möchten wir uns ganz auf seine Seite stellen. Im Anschluß an die Darstellung der transzendentalen Ästhetik wirft er nämlich die Frage auf, ob es nicht noch Sätze a priori, Sätze von strenger Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit gebe, die zwar in der Anschauung gründen, aber nicht nur auf Raum und Zeit beschränkt seien — und glaubt diese Frage mit Ja beantworten zu müssen. Sätze wie die folgenden: „Violett ist dem Rot ähnlicher als dem Grün; von Rot kann man zu Grün nur entweder über Blau oder über Gelb kontinuierlich übergehen; an jedem Ton lassen sich Höhe, Klangfarbe und Lautheit unterscheiden", seien nur in der Anschauung gegründet, gälten aber mit zwingender Notwendigkeit. „Wir brauchen uns nur in der Phantasie Blau, Grün oder Violett zu vergegenwärtigen, um zu wissen, daß diese Farben ein für allemal in diesem und nie in einem anderen Ähnlichkeitsverhältnis zueinander stehen müssen." — In ähnlichem Sinne hat sich Referent ebenfalls früher einmal ausgesprochen und ausführlich nachzuweisen versucht[1]), daß sich durch Reflexion auf Empfindungsqualitäten eine wirklich fortschreitende Erkenntnis, eine Wissenschaft mit synthetischen Sätzen a priori finden lasse; mit Sätzen, deren allgemeine und notwendige Gültigkeit außer Frage stehe; z. B. Sätze über die Ordnung der Töne nach ihrer Qualitätsverwandtschaft, über die Summierung von Tonintervallen, über den Aufbau von Melodien und Harmonien und dergleichen mehr. Es ist dort zugleich auf die zahlreichen Analogien apriorischer und denknotwendiger Art zwischen den qualitativen Beziehungen der Akustik und den quantitativen Beziehungen der Mathematik aufmerksam gemacht. J. Köhler.

Ed. Meyer, Jahrbuch für das höhere Mädchenschulwesen im Königreich Preußen. I. Jahrgang. 1910/11. Berlin und Leipzig, Jaegersche Verlagsbuchhandlung. 400 S.

Dieses statistische Werk, das neben den Jahrbüchern ähnlicher Art zum ersten Male erscheint, dürfte in der Zeit, in der sich das preußische Mädchenschulwesen nach der Neuordnung von 1908 in einer Zeit der Umwälzung und des Aufbaues befindet, eine sicherlich nicht überflüssige Auskunftsstelle bedeuten. Es bietet außer den üblichen Kalenderabteilungen, die recht wohl wegfallen könnten, ein reichhaltiges und geschickt geordnetes Material über die gesetzlichen Grundlagen der neuen Schulen, über die rechtliche Stellung der Lehrenden, über die das Feld pflegenden Vereine, über die bestehenden Wohlfahrtseinrichtungen, über die Verteilung der verschiedenartigen Anstalten auf die Orte, über die Behörden, über die Personalien der Lehrkräfte u. a. m. Die angestellten Stichproben ergaben eine präzise Genauigkeit. Für die weiteren Jahrgänge sind statistische Verarbeitungen des Materials in Übersichten und Tabellen erforderlich, wenn das Buch nicht bloß in Verwaltungsstellen gebraucht werden soll, sondern auch wissenschaftlichen Zwecken dienstbar werden will. O. Sch.

[1]) Johs. Köhler (pseud. Hölker), Über Gott und die Welt. S. 39 ff. Leipzig 1904. Gustav Fock.

Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht.

Von Bruno Eggert.

II.

Übungsgesetze und Übungsformen.

1. Einheit der Übungstätigkeit und des Übungserfolges.

Im fremdsprachlichen Unterricht sind mancherlei Übungsformen berechtigt, deren Erfolg aus der praktischen Erfahrung festgestellt worden ist, aber nicht alle diese Übungsformen können darum miteinander in Zusammenhang treten und im gleichen Unterricht nebeneinander verwendet werden. Denn die Übungserfolge können sich in den einzelnen Fällen auf verschiedene Voraussetzungen und verschiedenartige Ziele des Unterrichts beziehen. Für den gleichen Unterricht muß unter den Übungsformen, die in der Erfahrung sich bewährt haben, eine Auswahl getroffen werden, die den einheitlichen Voraussetzungen oder den einheitlichen Zielen des Unterrichts entspricht. Alle Übungsformen, die im Unterricht vereinigt werden sollen, müssen bestimmten Grundsätzen genügen, die den Unterricht bei ähnlichen Voraussetzungen oder Zielen gleichmäßig beherrschen. Diese methodischen Grundsätze ergeben sich aus der Gesetzmäßigkeit des Übens, die durch eine gleiche Voraussetzung oder ein gleiches Ziel der Übung bestimmt wird, und können deshalb auch als Übungsgesetze aufgefaßt werden. Übungen, die auf gleicher Voraussetzung beruhen oder zum gleichen Ziele führen sollen, müssen demselben Übungsgesetze folgen und stehen deshalb in Beziehung zueinander. Sie werden durch die gleichen Übungsgesetze zu einer methodischen Einheit verbunden und ergänzen einander, um entweder aus gleichartigen Voraussetzungen verschiedene Ziele zu entwickeln oder von verschiedenen Voraussetzungen aus zu einem einheitlichen Ziele zu führen.

Um die Auswahl der Übungsformen zu bestimmen, die in methodischem Zusammenhang miteinander stehen können, muß der methodische Grundsatz oder das Übungsgesetz aufgestellt werden, dem sie folgen sollen. Ein solches Übungsgesetz ergibt sich aber nur aus der Einheit der Voraussetzungen oder aus der Einheit der Ziele.

Nur selten kann der Unterricht mit einheitlichen Voraussetzungen rechnen. Im Einzelunterricht könnte die Persönlichkeit des Schülers eine Einheit der Unterrichtsbedingungen bilden, aus der sich Übungsgesetze und methodische Einheiten der Übungsformen entwickeln ließen, und in der

Tat muß ein solcher Einzelunterricht oft nach individuell begründeten Normen verfahren, wenn die persönliche Eigenart des Schülers im Klassenunterrichte nicht zu ihrem Rechte kommt. Auch schon im Einzelunterricht bleiben aber die Voraussetzungen, die in der Natur des Schülers liegen, nicht dieselben, weil auch die persönliche Eigenart des einzelnen vielerlei Schwankungen unterworfen ist und im Verlaufe der körperlichen und geistigen Entwicklung des Schülers sich ändert. Eine Mehrheit von Schülern dagegen zeigt von Anfang an immer Unterschiede der Begabung, denen der Unterricht stets in verschiedenen methodischen Richtungen gerecht werden muß. Es gibt freilich allgemeine psychische Gesetze, die auch in den verschiedenen Formen individueller Geistesart zum Ausdruck kommen und als einheitliche Voraussetzungen für Übungsformen des Klassenunterrichtes gelten können. Nur diese Gleichmäßigkeit des normalen psychischen Geschehens könnte der Klassenunterricht als Einheit seiner Unterrichtsbedingungen in Betracht ziehen, um allgemein verbindliche methodische Grundsätze darauf zu gründen.

Neben solchen Übungsgesetzen, die sich aus der allgemeinen Gleichartigkeit des psychischen Geschehens ergeben und für den Sprachunterricht wie für jede Art des Unterrichts gelten, gibt es aber besondere Übungsgesetze des Sprachunterrichts, die sich nur aus der Einheitlichkeit seiner Ziele ableiten lassen. Diese Übungsgesetze gelten nicht allgemein für jeden Unterricht, sondern sie bestimmen den Gang und die Eigenart des Sprachunterrichts im besonderen.

Da der Klassenunterricht in seinen Voraussetzungen immer die Mannigfaltigkeit der Schülerindividualitäten berücksichtigen muß, ist er darauf angewiesen, die Einheit seiner Methoden im wesentlichen aus einer solchen Einheit seiner Unterrichtsziele zu entwickeln. In allen Erörterungen über eine methodische Einheit im Klassenunterricht muß deshalb zuerst die Einheit des Ziels klargestellt werden. Das Unterrichtsziel hängt auch im Sprachunterricht nicht von einer Methode des Unterrichts ab, sondern es bestimmt erst die Methode. Das Unterrichtsziel beruht auf Grundlagen, die außerhalb der Unterrichtsmethode liegen, nicht auf didaktischen, sondern auf logischen, ethischen oder ästhetischen Erwägungen, auf den Forderungen eines allgemeinen Bildungsideals und den Bedürfnissen des praktischen Lebens. Nicht aus einer Mannigfaltigkeit von Übungsformen kann deshalb ein einheitliches Ziel als zufälliger Erfolg sich ergeben, sondern umgekehrt, das einheitliche Ziel als beabsichtigter Erfolg muß im Klassenunterricht von vornherein gegeben sein, damit es die Übungsformen in ihrer Einheit bestimmt.

Die mannigfaltigen Zielforderungen, die an den fremdsprachlichen Unterricht gestellt werden können, scheinen aber nicht eine solche Einheit zu bilden. Die Vorschriften der amtlichen Lehrpläne verlangen Fertigkeiten im praktischen Gebrauch der Sprache, das geläufige Verständnis beim Hören und Lesen und die Beherrschung des Ausdrucks im zusammenhängenden Sprechen und Schreiben. Sie fordern ferner die Kenntnis der Sprachtheorie in Wortlehre, Grammatik, Stilistik, Poetik usw., sowie das Verständnis für die Kultur und das Geistesleben des fremden Volkes,

einen Einblick in die Gedankenwelt fremdsprachlicher Schriftwerke und die Anleitung zu ihrer ethischen und ästhetischen Würdigung. Sie erwarten schließlich auch, daß der Schüler aus der Beschäftigung mit der fremden Sprache und Literatur einen formalen Gewinn für die allgemeine Ausbildung geistiger Fähigkeiten davonträgt. Das scheinen recht mannigfaltige Ziele zu sein, die verschiedenartige Unterrichtszweige nebeneinander bedingen.

Aber diese Ziele haben doch ein gemeinsames Moment. Mögen sie in praktischer Sprachbeherrschung oder theoretischer Sprachkenntnis bestehen oder die Kenntnis des fremden Lebens und der fremden Kultur betreffen oder in der Richtung formaler Geistesbildung liegen, immer ist es die fremde Sprache, an deren Form und Inhalt diese Ziele vermittelt werden. Nicht nur die Beherrschung der Sprachfertigkeiten und die Theorie des Sprachbaues ist an die Darbietung und Einübung der Sprachformen gebunden, auch das Leben und Denken des fremden Volkes kommt für den Sprachunterricht nur insoweit in Betracht, als es den Inhalt fremdsprachlicher Formen bildet oder zu deren Verständnis nötig ist. Alle die mannigfaltigen Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts lassen sich somit als Fertigkeiten auffassen, die im weiteren Sinne ein Verständnis oder eine Äußerung der Sprache nach Form und Inhalt darstellen. Sie unterscheiden sich im wesentlichen nach ihren Stoffgebieten und schreiten stufenmäßig mit der geistigen Entwicklung des Schülers von einem Stoffgebiet zum andern fort. Man kann in den unteren Klassen die Aneignung der natürlichen Sprachfertigkeiten, in den mittleren Klassen die Kenntnis der Sprachtheorie, in den oberen das Verständnis der Literatur in den Vordergrund stellen, die Beherrschung der Sprache nach Inhalt und Form bildet auf allen Klassenstufen das weitere Ziel.

Mag man aber die natürlichen Formen der Sprachbeherrschung der Schulung in der Sprachtheorie und der literarischen Bildung auch als besonderes Ziel gegenüberstellen, so ist die Beherrschung der natürlichen Sprachvorgänge doch eines der wichtigsten Ziele, weil es am Anfang des Unterrichts steht und eine notwendige Grundlage der übrigen bildet und weil es gegenwärtig unabweislichen Forderungen des praktischen Lebens entgegenkommt.

Es entspricht somit dem methodischen Gange des Unterrichts und dem praktischen Werte seines Erfolgs, daß der Schüler zuerst natürliche Sprachfertigkeiten sich aneignet, ehe er die Sprachformen theoretisch zu erkennen oder Literaturwerke zu erfassen sucht.

Die Sprachbeherrschung in ihren natürlichen Formen stellt das einheitliche Ziel des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts dar, und sie bildet auch darüber hinaus die gemeinsame Grundlage der übrigen Ziele des Sprachunterrichts. Für die Entwicklung von Übungsgesetzen, die aus einer Einheit des Unterrichtsziels sich ergeben, muß deshalb die einheitliche Forderung der natürlichen Sprachbeherrschung in erster Linie maßgebend sein.

Wer eine Sprache beherrscht, muß imstande sein, die Sprache hörend zu verstehen und das gesprochene Wort zu gebrauchen, er muß die Schrift

lesen und verstehen und sich in zusammenhängenden Sätzen schriftlich ausdrücken können. Als verständnisvolles Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gliedert die Sprachtätigkeit sich in vier Hauptformen, deren Beherrschung eine wichtige und natürliche Aufgabe des Sprachunterrichts ist. Diese vier Hauptformen der Sprachbeherrschung scheinen zunächst wiederum ein vierfaches Ziel des Sprachunterrichts zu bilden. Jede einzelne Form der Sprachbeherrschung könnte als einheitliche Zielforderung eine methodische Einheit des Sprachunterrichts bestimmen, und innerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts würden dementsprechend ein Hörunterricht, ein Sprechunterricht, ein Leseunterricht und ein Unterricht im schriftlichen Ausdruck als besondere und selbständige Unterrichtszweige gelten.

Eine solche getrennte Einübung der verschiedenen Formen der Sprachbeherrschung entspricht einer allgemeinen Regel für das Verhältnis zwischen Übungstätigkeit und Übungserfolg, die in der alltäglichen Erfahrung und für jede Art des Übens gilt. Sie beruht auf dem physiologischen Satze, daß jede Funktion stets in denjenigen Bahnen und in derjenigen Weise sich vollzieht, in der sie erlernt wurde. Es ist eine bekannte Tatsache, daß man eine Tätigkeit in derjenigen Form wiederholt ausführen muß, in der man sie einüben will. Soll eine Handfertigkeit geläufig werden, so muß die Bewegungsform dieser Handfertigkeit oft ausgeführt werden. Lernt ein Kind gehen, so versucht es, die Bewegungen des Gehens auszuführen, um sprechen zu lernen, spricht es, und um schreiben zu lernen, übt es sich im Schreiben. Dieselbe Tätigkeit, die beim Vorgang des Übens ausgeführt wurde, kann vermöge der erlangten Übung geläufig weiter ausgeführt werden: Die Form des Übens ist auch die Form der erlangten Übung. Diese Identität in der Form der Übungstätigkeit und des Übungserfolges, die ein allgemeines Gesetz für alle Übungsvorgänge ist, muß auch für die Einübung der Sprachfertigkeiten gelten.

Man kann jede Form der Sprachbeherrschung in der entsprechenden Form der Übungstätigkeit erlernen: Besondere Hörübungen sind nötig, um die Fertigkeit im Verständnis des gehörten Wortes auszubilden, Sprechübungen dienen der Ausübung der Sprechfertigkeit, in Leseübungen wird das verständnisvolle Lesen und in schriftlichen Übungen der schriftliche Ausdruck eingeübt. Ebenso müßten auf anderen Gebieten des Unterrichts grammatische Kenntnisse und Fertigkeiten durch grammatische Übungen und die Fertigkeit im Übersetzen durch Übersetzungsübungen gefördert werden.

In jedem Falle bietet die Identität in der Form der Übungstätigkeit und des Übungserfolges eine sichere Grundlage der Übungen. Die Übungsform läßt sich leicht und ohne didaktischen Fehlgriff bestimmen, wenn sie der einzuübenden Fertigkeit entspricht, und, wie die Erfahrung lehrt, ist die Aussicht auf den Erfolg des Übens um so größer, je mehr es in seiner Form der einzuübenden Fertigkeit gleichkommt, je mehr die Übung sich spezialisiert, d. h. je enger das Gebiet ist, das Übungstätigkeit und Übungserfolg umfassen sollen.

Deshalb ist aber der Erfolg einer besonderen Form von Sprachübungen auch nur auf eine besondere Form der Sprachbeherrschung beschränkt. Die verschiedenen Funktionen, die zur Sprachbeherrschung gehören, können unabhängig nebeneinander bestehen, so daß es eine Reihe krankhafter Zustände gibt, in denen die eine der Funktionen geschwunden ist, ohne daß die andere dabei wesentlich in Mitleidenschaft gezogen wurde. In manchen Formen von Sprachkrankheiten (ataktische oder motorische Aphasie und Agraphie) versteht der Kranke die gehörten Worte und ist doch nicht imstande, willkürlich zu sprechen oder zu schreiben, obwohl er über Sprech- und Schreibbewegungen verfügt. Bei der sogenannten Worttaubheit andererseits versteht der Kranke trotz vollkommenen Gehörs die gesprochenen Worte nicht, während ihm die Fähigkeit des willkürlichen Sprechens sowie des Lesens und Schreibens erhalten bleibt. Es gibt ferner auch Fälle von Wortblindheit, in denen der Kranke alles Gehörte versteht, sowie auch geläufig sprechen und schreiben kann, aber nicht zu lesen und sogar die eigene Niederschrift nicht zu deuten vermag.

Man kann auch eine Sprache in einzelnen Funktionen erlernen, ohne dabei gleichzeitig die anderen Formen der Sprachtätigkeit mit einzuüben. Jede Hörübung führt an sich nur zu einer Fertigkeit im Hören, jede Sprechübung nur zur Sprechfertigkeit, und so hat auch auf anderen Gebieten des Sprachunterrichts jede Übersetzungsübung im besten Falle nur die Fertigkeit im Übersetzen zum Erfolge. Wer eine Sprache nur hörend und sprechend lernt, wie das Kind seine Muttersprache, bedarf eines besonderen Unterrichts, um sie auch lesend zu verstehen und schreibend zu gebrauchen. Wer eine Sprache nur im Schriftbild erlernt, wie im Unterricht der sogenannten Übersetzungsmethode, wird sie lesen und schreiben können, ohne imstande zu sein, das gesprochene Wort zu gebrauchen. Ja, man kann sogar eine fremde Sprache mit einiger Geläufigkeit mündlich beherrschen, ohne das gesprochene Wort im Munde eines anderen zu verstehen.

Auch jedes Ergebnis auf anderem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts wird in seiner Form durch die Übungstätigkeit bestimmt, die dazu geführt hat. Jeder Erfolg einer Übungstätigkeit kann nur die Fertigkeit sein, die eine erneute Ausführung der eingeübten Tätigkeit ermöglicht. Nicht nur die Formen des Sprachverständnisses und der Sprachäußerung, das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben stellen solche Tätigkeiten dar, auch die sogenannten Sprachkenntnisse, die im Unterricht eingeübt werden, die Kenntnis eines Lautes, eines Wortes, einer grammatischen Regel beruhen auf Übungstätigkeiten, auf der Bildung von Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen, und bedeuten deshalb Fertigkeiten, die in der geläufigen Wiederholung dieser Tätigkeiten, d. h. im Gebrauch des Lautes, des Wortes und der grammatischen Regel sich äußern. Auch die Formen dieses Gebrauchs sind daher verschieden je nach den Formen der Übungstätigkeit, auf der sie beruhen. Wird z. B. die Bedeutung eines fremdsprachlichen Wortes durch die Übersetzung in die Muttersprache oder durch die Anschauung eines Gegenstandes ver-

mittelt, den das Wort bezeichnet, so umfaßt sie Vorstellungen anderer Art und in anderer Gruppierung, als wenn sie im Satzzusammenhange aus der Verbindung des Wortes mit anderen Wortformen und Wortbedeutungen erfaßt wurde; und der Gebrauch des Wortes, dessen Bedeutung aus der Übersetzung oder der Anschauung erkannt wurde, verläuft in anderen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen als der Gebrauch des Wortes, dessen Verständnis sich unmittelbar aus seinem Vorkommen im Satzzusammenhange ergab. Ein ähnlicher Unterschied liegt in der Beherrschung eines grammatischen Gesetzes, die einmal als grammatische Konstruktion nach dem bewußten Wortlaut einer Regel sich darstellt, das andere Mal in der Nachbildung eingeübter Sätze besteht, die eine grammatische Beziehung zum Ausdruck bringen.

2. Besondere und allgemeine Übung.

Den einfachen Grundsatz des Übens, der die Identität in der Form der Übungstätigkeit und des Übungserfolges ausspricht, hat man im Sprachunterricht nicht immer beachtet. Man hielt es nicht immer für nötig, bei der Erlernung einer fremden Sprache das Hören, das Sprechen, das Lesen und das zusammenhängende Schreiben der fremden Sprache im einzelnen zu üben. Man hat vielmehr geglaubt, wenn der Schüler diese Formen der Sprachtätigkeit in seiner Muttersprache schon beherrsche, so brauche er nur den Wortschatz der fremden Sprache mit dem der Muttersprache in Beziehung zu setzen, um auch die fremde Sprache verstehen, sprechen, lesen und schreiben zu können. Man ließ die einzuübende Tätigkeit nicht selbst wirklich ausführen, sondern wollte sie aus bereits geläufigen Fertigkeiten entwickeln. Die Ansicht ist weit verbreitet, alle Formen, in denen das Verständnis und der Gebrauch der fremden Sprache sich vollzieht, wie das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben der fremden Sprache, seien im wesentlichen nur ein mehr oder minder schnelles Übersetzen aus der Muttersprache und in die Muttersprache. Im Auswendiglernen von Vokabeln und grammatischen Formen neben entsprechenden muttersprachlichen Wörtern und vor allem in der Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde Sprache erblickte man vielfach bequeme Übungen, durch die man Fertigkeiten, die der Schüler in seiner Muttersprache bereits besaß, auf die fremde Sprache übertragen könne, ohne die entsprechenden Tätigkeiten in der fremden Sprache selbst einzuüben.

Man denkt sich solche Fertigkeiten, z. B. die Sprechfertigkeit, als geistige Dispositionen, die ohne weiteres auch im Bereich eines fremden Sprachstoffes wirksam seien. Sie wären nach vulgärer Auffassung gewissermaßen leere Formen, in die der Wort- und Formenschatz der fremden Sprache mit Hilfe der Übersetzung als neuer Inhalt nur eingegossen oder eingeprägt werde. Die Erfahrung hat aber gelehrt, daß die Übersetzung keine der natürlichen Formen des Sprachverständnisses, das Hören und Verstehen, das Sprechen, das unmittelbare Verständnis beim Lesen und den schriftlichen Ausdruck der fremden Sprache wesentlich mit

fördert, daß man vielmehr diese Fertigkeiten für jede Sprache neu erlernen muß und sogar den günstigsten Erfolg dabei hat, wenn man die Muttersprache möglichst beiseite läßt.

Wenn man aber auch die Sprachfertigkeiten nicht unmittelbar von einer Sprache zur anderen übertragen kann, so läßt sich doch aus psychologischer Beobachtnng und pädagogischer Erfahrung meist ein Zusammenhang feststellen zwischen der Fertigkeit im Gebrauch der Muttersprache und der Fähigkeit zum Erlernen einer fremden Sprache. Ein Schüler, der schon als Kind die Muttersprache leicht erlernte und sie mit frühzeitiger Gewandtheit beherrschte, eignet sich gewöhnlich auch im fremdsprachlichen Unterricht den praktischen Gebrauch der fremden Sprache ohne große Schwierigkeiten an. Schüler, die in der Muttersprache leicht und fließend reden können, finden sich auch in den mündlichen Gebrauch der fremden Sprache viel leichter hinein als solche Schüler, denen das Sprechen schon in der Muttersprache stets schwer fiel. Es gibt Schüler, die auch in der Muttersprache zwar nur langsam verstehen und schwerfällig sprechen können, im schriftlichen Ausdruck aber, der ihnen Zeit zur Überlegung läßt, sicher und gewandt sind, und es läßt sich feststellen, daß solche Schüler auch im fremdsprachlichen Unterricht bei den schriftlichen Übungen weit bessere Erfolge haben, als bei den mündlichen.

Man könnte die Sprachgewandtheit, die sich in der Beherrschung verschiedener Formen der Sprachtätigkeit äußert, als eine allgemeine Fertigkeit auffassen, der die Beherrschung einer einzelnen Sprache oder einer einzelnen Form der Sprachtätigkeit als besondere Fertigkeit gegenübersteht. Solche allgemeine und besondere Fertigkeiten lassen sich auf allen Gebieten geistiger und körperlicher Übung unterscheiden. Man kann z. B. allgemeine Fertigkeit im Beobachten besitzen, man kann aber auch eine besondere Fertigkeit im Beobachten erwerben, die sich auf bestimmte Eindrücke, z. B. auf Töne oder Farben oder sogar auf die Nuancen einer einzelnen Farbe beschränkt. Man kann allgemein geschickt sein in der Ausführung von Handbewegungen, man kann aber auch, z. B. als Mechaniker oder als Musiker, eine besondere Fertigkeit für ein begrenztes Gebiet von Handfertigkeiten sich aneignen.

Für die Didaktik des Sprachunterrichts, der die Aufgabe haben könnte, die besondere Fertigkeit in der Beherrschung einer fremden Sprache mit einer allgemeinen Sprachgewandtheit in Beziehung zu setzen, ist die Entscheidung der Fragen wichtig, ob überhaupt der Besitz einer allgemeinen Fertigkeit den Erwerb einer besonderen begünstigt, oder ob die Aneignung einer besonderen Fertigkeit gleichzeitig auch zur Aneignung allgemeiner Fertigkeiten führt.

Die Erfahrung lehrt, daß beim Erwerb sowohl einer allgemeinen, wie einer besonderen Fertigkeit natürliche Anlage und Übungstätigkeit zusammenwirken müssen. Ohne natürliche Anlage kommt im allgemeinen keine hervorragende Fertigkeit zustande, und ohne Übung verkümmert die natürliche Anlage. Man kann auch keine verschiedenen Formen der

Übungstätigkeit für den Erwerb allgemeiner und besonderer Fertigkeiten annehmen. Es gibt außer den besonderen Übungen, die zu besonderen Fertigkeiten führen, nicht auch allgemeine Übungen, die allgemeine Fertigkeiten erzielen. Jede einzelne Übung kann immer nur einen besonderen Übungsgegenstand und ein besonderes Übungsziel haben, und eine allgemeine Fertigkeit kann sich nur aus einer Summe solcher besonderen Übungen ergeben. Ein Unterschied zwischen allgemeiner und besonderer Fertigkeit gründet sich also nicht auf einen Unterschied der Übungstätigkeit, die man als allgemeine und besondere Übung bezeichnen könnte, sondern nur auf einen Unterschied in der Art und dem Umfange des Stoffgebietes, das eine jede der Fertigkeiten beherrscht. Eine allgemeine Fertigkeit erstreckt sich auf ein weiteres Stoffgebiet, beruht daher auf vielseitiger Übungstätigkeit und ist wesentlich durch eine natürliche individuelle Anlage bedingt. Eine besondere Fertigkeit erstreckt sich auf ein engeres Stoffgebiet, beruht auf häufiger Wiederholung der Übungstätigkeit und gründet sich wesentlich auch auf bewußte Aufmerksamkeit und Überlegung, die durch natürliche Anlage wohl unterstützt, aber nicht ersetzt werden kann. Da das weitere Stoffgebiet einer allgemeinen Fertigkeit das engere einer besonderen Fertigkeit umfaßt und da dieselbe natürliche Anlage einer allgemeinen und einer besonderen Fertigkeit zugrunde liegen kann, so wird häufig der Besitz einer allgemeinen Fertigkeit für den Erwerb einer besonderen von Vorteil sein. Eine besondere Fertigkeit, die auf ein engeres Stoffgebiet beschränkt ist und stets einer besonderen Übung bedarf, wird aber die Aneignung einer allgemeinen Fertigkeit oder einer anderen besonderen Fertigkeit nicht ohne weiteres fördern, sondern nur insoweit unterstützen, als die verschiedenen Stoffgebiete, die beherrscht werden sollen, miteinander verwandt sind.

Wie jede andere allgemeine Fertigkeit, gründet sich auch eine allgemeine Sprachfertigkeit, z. B. die Redegewandtheit, die sich in der Beherrschung verschiedener Sprachen gleichmäßig bewährt, im wesentlichen auf natürliche Begabung. Die natürliche Sprachbegabung, die zur muttersprachlichen Redegewandtheit führt, wird auch die Aneignung fremdsprachlicher Redegewandtheit unterstützen, ähnlich wie allgemeine musikalische Begabung und musikalische Kenntnisse und Fertigkeiten, vermöge deren man das eine Musikinstrument beherrscht, auch die Erlernung eines anderen Musikinstrumentes erleichtert. Für die unmittelbare Übertragung der Sprechfertigkeit von der Muttersprache zur fremden Sprache, etwa mit Hilfe der Übersetzung, wird damit aber ebensowenig eine Möglichkeit gewährt, wie für die unmittelbare Übertragung der musikalischen Technik von einem Musikinstrument zum anderen. Wir können vermöge der Redegewandtheit, die wir in einer Sprache besitzen, nicht in allen Sprachen reden, deren Wort- und Formenschatz wir nur durch Übersetzen kennen lernen. Ist auch die natürliche Anlage, die der Fertigkeit in verschiedenen Sprachen zugrunde liegt, die gleiche, so sind doch die Stoffgebiete, auf denen die Fertigkeiten sich bewähren, verschieden. Die Beherrschung eines jeden Stoffgebietes ist eine besondere

Fertigkeit, die einer besonderen Übung bedarf, und die Erfahrung lehrt in der Tat, daß der mündliche Gebrauch einer fremden Sprache ebenso wie die Technik eines neuen Musikinstrumentes nur in selbständiger Übung erlernt werden kann.

3. Formale Übung.

Der Übergang von einer besonderen zu einer allgemeinen Fertigkeit bezeichnet die Wirkung der formalen Übung, deren Erfolg über die wirklich ausgeführte Übungstätigkeit hinausgreifen soll. Auch diese Wirkung ist, wie die Erfahrung des täglichen Lebens und die experimentelle Untersuchung bestätigt, nur auf naheverwandte Stoffgebiete beschränkt. Wenn ein Maler und ein Botaniker dieselbe Blume betrachten, so beobachtet jeder von beiden daran besondere Merkmale, die der Beobachtung des anderen fremd sind. Das Stoffgebiet ihrer Beobachtung ist auch bei Wahrnehmung desselben Gegenstandes verschieden. Jeder übt eine besondere Form des Beobachtens ein, und die Erfahrung spricht nicht dafür, daß jeder von ihnen dadurch eine allgemeine Fertigkeit im Beobachten erwirbt und daß der Maler durch seine besondere Übung auch die besondere Fertigkeit des Botanikers oder der Botaniker die des Malers sich aneignet. Man hat experimentell festzustellen gesucht, daß durch die Einprägung sinnloser Silben auch das Gedächtnis für Zahlen, Namen oder sonstige einzelne und zusammenhängende Wörter geübt wird. Man gründet darauf die Behauptung, daß im Sprachunterricht durch die Erlernung eines Wortes, eines Sprachstückes, eines Gedichtes auch die Einprägung anderer Wörter, anderer Sprachstücke, oder anderer Gedichte erleichtert werde. Die experimentellen Untersuchungen über den Wirkungskreis formaler Übungen führten jedoch schon bei verhältnismäßig einfachen und naheverwandten Geistestätigkeiten zu verschiedenartigen Ergebnissen und konnten auf höhere geistige Vorgänge, wie sie die Sprachtätigkeiten darstellen, keineswegs ausgedehnt werden.

Es gibt allerdings auch im Sprachunterricht formale Übungen, z. B. Hör- und Artikulationsübungen, die mit der Auffassung und Einprägung besonderer Lautgebilde die Auffassung und Aussprache von Lauten, Wörtern und Sätzen im allgemeinen fördern sollen, oder Lese- und Schreibübungen, die sich mit besonderen planmäßig zusammengestellten Formen von Schriftbildern beschäftigen, um allgemein die Geläufigkeit und Richtigkeit des Lesens und Schreibens zu steigern.

Auch andere Übungen des Sprachunterrichts gehen in ihrem Erfolg über das Gebiet der eigentlichen Übungstätigkeit hinaus. Die Übersetzungstätigkeit z. B. hat nicht nur die Fertigkeit im Übersetzen selbst als Schlußergebnis der Übungen zum Erfolg, sondern übt schon in ihrem Verlauf eine Reihe anderer Fertigkeiten ein, die als formale Übungserfolge betrachtet werden.

Das Übersetzen beruht auf einer sehr verwickelten Kombination von Vorstellungen, die je nach der sprachlichen Gewandtheit und der individuellen Auffassung des Übersetzers auf verschiedenem Wege und in verschiedener Form ins Bewußtsein treten können. Die elementare Schul-

übersetzung beschränkt sich allerdings gewöhnlich nur darauf, muttersprachliche Wort- und Satzformen mit fremdsprachlichen zu verbinden und den Ausdruck grammatischer Beziehungen in der einen Sprache durch einen entsprechenden Ausdruck der anderen zu ersetzen. Diese Übung im Wortübertragen und grammatischen Konstruieren geht meist in ihrem Erfolge nicht über eine mechanische Verbindung von fremdsprachlichen mit muttersprachlichen Wort- und Satzformen hinaus. Dabei tritt sogar der Bedeutungsinhalt der Wörter und Sätze, der nur als Erinnerungsvorstellung gegeben ist, leicht hinter der bloßen Vorstellung der Klang- und Schriftbilder zurück, die beständig der sinnlichen Wahrnehmung sich darbieten, und es kann schließlich eine Verbindung von Wort- und Satzformen eingeübt werden, ohne daß deren Bedeutung während der Übungstätigkeit und im Übungserfolg zum Bewußtsein kommt.

Zwei Sprachen unterscheiden sich aber nicht nur in ihren Laut-, Wort- und Satzformen, sondern auch in der Auffassung und Gliederung ihrer Wort- und Satzbedeutungen, so daß häufig ein Wort der einen Sprache sich nicht im richtigen Umfang seiner Bedeutung durch ein Wort der anderen Sprache ersetzen läßt. Werden durch geeignete Mittel dem Schüler beim Übersetzen diese Wort- und Satzbedeutungen beider Sprachen lebendig im Bewußtsein erhalten, so erkennnt er aus ihrem Vergleich einen Unterschied der beiden Sprachen in der Auffassung und Verbindung von Vorstellungen, und er lernt den Gebrauch der Wortformen sowie der grammatischen, syntaktischen und stilistischen Gesetze einer jeden Sprache aus einer Eigenart des Vorstellens verstehen, die jeder Sprache ein besonderes Gepräge verleiht. Mit der Erkenntnis dieser Eigenart und dem Einleben in die Denkgewohnheiten einer fremden Sprache vollzieht der Schüler eine Neubildung und eine Neugliederung von Vorstellungsgruppen, die als ein formaler Übungserfolg des Übersetzens bezeichnet werden kann. In diesem Erfolge geht die Wirkung des Übersetzens jedoch nicht über das eigentliche Stoffgebiet der Übersetzungstätigkeit hinaus, denn die Neubildung und Neugliederung der Vorstellungsgruppen, zu der das Übersetzen führen kann, entspricht einer Teilfunktion der Übersetzungstätigkeit, einer Analyse und Synthese der Satz- und Wortbedeutungen, die beim wirklichen Übersetzen mit der Analyse und Synthese der Sprachformen eng verbunden sein muß.

4. Mitübung.

Wie das Übersetzen, so sind auch die Übungsformen, in denen die natürlichen Sprachfertigkeiten erlernt werden, zusammengesetzte Vorgänge. Wenn man ein Wort durch das Gehör erlernt, so vernimmt man den fremden Klang des Wortes, man erkennt einzelne Laute des Wortklangs, man erinnert sich an ähnliche Wortklänge, um den neuen Klang von ihnen zu unterscheiden und dadurch deutlicher zu erfassen, und man erfaßt den Klang schließlich erst dann vollständig, wenn man es fertig gebracht hat, ihn nachzusprechen. Dazu wird die Bedeutung des Wortes in Gefühlselementen und Sachvorstellungen durch Vorgänge

mancherlei Art ins Bewußtsein gerufen. Lernt man ein Wort sprechen, so geht neben der Erinnerung des Klanges, der nachgeahmt werden soll, und neben dem akustischen Eindruck, den der Sprechversuch selbst hervorruft, die Artikulation der Laute und des Lautzusammenhanges beständig einher. Auch bei diesen Vorgängen muß zum Verständnis des Wortes die Bedeutungsvorstellung bewußt werden. Das Lesen geht von der Auffassung des Schriftbildes aus und verbindet mit ihr nicht nur die Bedeutung des Wortes, sondern meist auch die Vorstellungen des Klanges und der Sprechbewegungen, und beim Schreiben tritt außerdem noch die Vorstellung der Schreibbewegungen hinzu.

Alle Sprachübungen sind also zusammengesetzte Übungstätigkeiten und bestehen aus Teilfunktionen, die nicht auf eine einzelne Form der Sprachübungen beschränkt sind, sondern in wechselndem Zusammenhang bei verschiedenen Formen wiederkehren. Allen Formen gemeinsam ist die Auffassung der Sprachbedeutung. Man kann alle Formen der Sprachtätigkeit mit demselben Sprachinhalt ausführen: Man kann denselben Satz hören, sprechen, lesen und schreiben. Wenn man bei einem Satze, den man hört oder liest, etwas denkt, oder wenn man einen Gedanken beim Sprechen oder Schreiben zum Ausdruck bringt, wird man sich deshalb einer Wechselwirkung von Vorstellungsgruppen bewußt, deren einer Teil immer die Bedeutung des Satzes ist, während der andere allgemein als die Form des Satzes erscheint. Man hat entweder zuerst einen Eindruck von der Form des Satzes, und der gehörte Klang oder das gelesene Schriftbild weckt das Bewußtsein einer Satzbedeutung, oder man ist sich zuerst dieser Satzbedeutung bewußt und verbindet damit die Erinnerung eines Klangbildes oder eines Schriftbildes, die zur wirklichen Aussprache oder zur Niederschrift des Satzes führen kann.

Da in allen Sprachvorgängen, die denselben Satz betreffen, die gleiche Bedeutung bewußt wird und da bei der Erlernung der Sprachtätigkeit in ihren verschiedenen Formen jede dieser Formen stets mit einer Bedeutung zu verknüpfen ist, so bildet das Bewußtsein der Sprachbedeutung ein gemeinsames Moment in allen Formen der Sprachtätigkeit und der Sprachübung, und die Verbindung zwischen Sprachform und Sprachbedeutung ist das gleiche didaktische Problem, das bei der Erlernung jeder Sprachtätigkeit wiederkehrt und eine methodische Einheit der Sprachübungen bedingt.

Neben dem Bewußtsein der Sprachbedeutung sind aber auch andere Teilfunktionen der Sprachtätigkeiten verschiedenen Übungsformen gemeinsam. Sowohl die Klangwahrnehmung wie die Ausführung der Sprechbewegungen bilden Bestandteile der meisten Sprachübungen; einem kleineren Teil der Sprachübungen, die sich mit dem Schriftbilde beschäftigen, kommt die Auffassung und Einprägung des Schriftbildes gemeinsam zu, während die Ausführung der Schreibbewegungen meist nur auf die verschiedenen Formen der Schreibübungen beschränkt ist. Auch diese Gemeinsamkeit der Teilfunktionen bildet einen Zusammenhang der Übungsformen, die der Erlernung der Sprachtätigkeiten dienen. Alle Sprach-

übungen, die solche zusammengesetzte Übungstätigkeiten darstellen, üben nicht nur den Zusammenhang dieser Tätigkeit, sondern auch deren einzelne Teilfunktionen ein. Da nun die Übungstätigkeit jeder Sprachübung aus Teilfunktionen besteht, die auch im Zusammenhang anderer Übungen eine Rolle spielen, so wird durch die Einübung der einen Tätigkeit gleichzeitig auch eine andere Tätigkeit zum Teil mitgeübt.

Wenn auch nach der pädagogischen Erfahrung und nach den Ergebnissen der experimentellen Untersuchungen es nicht wahrscheinlich ist, daß die Einübung einer einfachen Tätigkeit weit über das Stoffgebiet der Übung hinausgreift, so kann doch zwischen den zusammengesetzten Vorgängen der Sprachübungen eine Übungsgemeinschaft bestehen, die auf der gemeinsamen Einübung gleichartiger Teilfunktionen beruht. Die Erkenntnis dieser Übungsgemeinschaft ist ein didaktisches Problem, dessen Lösung der Ökonomie des Lernens gilt. Neben dem allgemeinen Übungsgesetze von der gleichen Form der Übungstätigkeit und des Übungserfolges, das für einfache Tätigkeiten gilt, läßt sich für zusammengesetzte Sprachübungen ein anderes Übungsgesetz aufstellen, das die gemeinsame Übung verwandter Sprachtätigkeiten betrifft.

Die Tatsache der gemeinsamen Übung von Tätigkeiten, die in den Teilfunktionen des Übungsvorganges miteinander zusammenhängen, ist als Mitübung bezeichnet worden und läßt sich auf allen Gebieten physischer und psychischer Tätigkeit erkennen. Wer zeichnen und malen lernt, übt mit den Bewegungsformen, die zur Handhabung des Stiftes und Pinsels nötig sind, auch die Unterscheidung und das Gedächtnis für die optischen Eindrücke der Formen und Farben. Wer ein musikalisches Instrument erlernt, übt mit der Technik in der Auffindung und Erzeugung der Töne auch deren musikalische Auffassung, die Unterscheidung für Tonhöhen und Klangfarben, das Gedächtnis für Tonintervalle und Melodien. Diese Übungsgemeinschaft zweier Tätigkeiten führt zu einer dauernden geläufigen Verbindung der Vorstellungen, die im Laufe der beiden Tätigkeiten gebildet und eingeprägt wurden. Der geübte Zeichner verbindet mit der Vorstellung eines optischen Eindrucks sehr leicht die Bewegungsvorstellung einer Linienführung und vermag durch diese Bewegungsvorstellung den optischen Eindruck sich klarer zu machen und dem Gedächtnis schärfer einzuprägen. Der Klavierspieler führt bei der Erinnerung an eine Melodie im Geiste leicht die Fingerbewegungen aus, die zum Spiel der Melodie gehören, und kommt dabei zu einer schärferen Auffassung der Klangvorstellungen.

In der Spracherlernung spielt die Mitübung schon bei der Auffassung und Einprägung der ersten Sprachlaute eine Rolle. Ein Kind, das einen Sprachlaut erlernt, erfaßt ihn nicht zuerst vollständig mit dem Gehör, bevor es ihn nachahmt, sondern es führt Sprechversuche aus, schon ehe es eine deutliche Vorstellung vom Klang des Lautes hat, und erst durch diese eigenen Sprechversuche wird ihm der Klang des Lautes deutlich und vertraut. Das Kind lernt überhaupt eine Schallempfindung im wesentlichen erst dann als Sprachlaut deuten, wenn es deren Ähnlich-

keit mit einem selbstartikulierten Laute erkennt. Nur die Erinnerung der Sprechbewegung, die es bei diesem Laute ausführt, ermöglicht ihm dessen absichtliche Wiederholung. Wenn es den Laut nachahmt, so ist ihm nicht nur die Erinnerung und die erneute Wahrnehmung der Sprechbewegung bewußt, es hat auch die Erinnerung des vorgesprochenen Lautes und hört von neuem einen Laut, den es durch seine eigenen Sprechbewegungen erzeugt. Die Richtigkeit dieser Sprechbewegungen wird dann von neuem durch den Vergleich zwischen der akustischen Erinnerung des vorgesprochenen Lautes kontrolliert. So wirken Hör- und Artikulationsübungen bei der Auffassung und Einprägung des Lautes beständig zusammen und gehen in wechselseitiger Kontrolle ihres Erfolges Hand in Hand. Daraus entsteht eine so innige Verbindung zwischen der Klangvorstellung und der Artikulationsvorstellung der Laute, daß es fast unmöglich ist, das Klangbild eines Sprachlautes ohne die zugehörigen Sprechbewegungen vorzustellen.

Wie Hören und Artikulieren, so steht Lesen und Schreiben durch die optische Vorstellung des Schriftbildes, die diesen Vorgängen gemeinsam ist, in Beziehung zueinander. Beim Lesen sowie beim Schreiben wird aber die Sprachbedeutung nicht unmittelbar mit der Vorstellung des Schriftbildes oder der Schreibbewegungen verbunden. Lesen und Schreiben sind Sprachvorgänge, die nicht wie das Hören und Sprechen auf dem Wege der natürlichen Spracherlernung nachahmend eingeübt werden, sondern nur im Unterricht nach einem didaktischen Plane gelernt werden können. Alle Lese- und Schreibmethoden müssen aber an die Sprachfertigkeiten anknüpfen, die das Kind im Laufe seiner natürlichen Entwicklung gelernt hat, an das Hören und Sprechen, an die Vorstellungsverbindungen zwischen dem Klang, der Sprechbewegung und der Bedeutung, die ihm bereits geläufig sind.

Das Lesen, das im Anfang des Leseunterrichts die Wörter in Buchstaben zergliedert, muß diese Buchstaben erst mit Sprachlauten verbinden und erst an das gehörte und gesprochene Wort, das aus dem Zusammenhang dieser Laute sich ergibt, eine Bedeutung anschließen, um das Schriftbild verständlich zu machen. So kann das Lesen in seinen Anfängen das Verständnis des Schriftbildes nur durch Vermittlung des Klangbildes und der Sprechbewegungen erreichen. Es bedarf längerer Übung im Lesen und besonderer Begabung für die Auffassung des Schriftbildes, um die Mitwirkung des Hörens und Sprechens beim verständnisvollen Lesen auszuschalten, und es ist bekannt, daß Leute, die ungeübt im Lesen sind, beim Lesen leise mitsprechen oder wenigstens die Sprechbewegungen der Lippen ausführen, um das Verständnis des Gelesenen zu erleichtern.

Auch das Schreiben wird nicht in mechanischer Nachahmung vorbildlicher Schriftzüge, sondern in Verbindung mit dem Sprechen und mit der Lautanalyse der Wörter erlernt. Wie beim Lesen, so werden auch beim Schreiben die bereits geläufigen Vorstellungen vom Klang und von der Artikulation der Wörter auch weiterhin mitgeübt. Bei der Ausführung der Schreibbewegung, sei es für einzelne Buchstaben oder

für ganze Wörter, hat man deshalb weniger das entstehende Schriftbild im Bewußtsein, als vielmehr die Sprechbewegungen und den Klang der Laute und der Wörter, und das Mitsprechen dieser Laute und Wörter unterstützt bei wenig geübten Personen den Schreibvorgang ebenso wie das leise Lesen. Beim verständnisvollen Schreiben, sei es beim Abschreiben, beim Diktatschreiben oder beim Auswendigschreiben, knüpft sich dann die Sprachbedeutung fast regelmäßig an die Vorstellungen des Klanges und der Sprechbewegungen, weil eben ihre Verbindung mit diesen schon im Laufe der natürlichen Spracherlernung am längsten und daher am geläufigsten eingeübt worden ist.

Da die Sprachbedeutung in allen Formen der Sprachtätigkeit zum Bewußtsein kommt, so werden in allen Sprachübungen diejenigen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen mitgeübt, die als Bedeutungen der Sprachform gelten. Jeder Vorstellungsinhalt beruht auf subjektiver Erfahrung und hat deshalb ein individuelles Gepräge. So verschieden auch der Inhalt und der Verlauf individueller Vorstellungen sein kann, die auf persönliche Lebenserfahrung sich gründen, sobald sie als Wort- und Satzbedeutungen auftreten und sprachlich mitgeteilt werden sollen, müssen sie sich gewissen allgemeinen Normen angleichen, nach denen die Angehörigen seiner Sprachgemeinschaft ihre Vorstellungswelt gleichartig bilden und gliedern. Der Inhalt und die Gliederung dieser Vorstellungen entwickelt sich nicht aus der sinnlichen Anschauung allein und nicht unabhängig von den Klang- und Schriftbildern der Wörter, mit denen sie als Wortbedeutungen verbunden sein sollen. Ein Vorstellungsinhalt, der aus der Anschauung gewonnen wird, gliedert sich vielmehr erst durch die Kenntnis und Sonderung der Wortformen in ein System von Wortbedeutungen. Das Kind erwirbt eine klare Vorstellung von einem Gegenstande im wesentlichen erst dadurch, daß es ein Wort dafür kennen und gebrauchen lernt. Wer im Laufe mannigfaltiger Erfahrung dieselbe Wortform mit einer Reihe von Vorstellungsgruppen verbindet, sondert aus diesen Vorstellungsgruppen gemeinsame Vorstellungselemente ab und verbindet diese zu einer neuen Vorstellungsgruppe, die ihm als Bedeutung des Wortes gilt. Das Kind lernt z. B. die Bedeutung des Wortes „Tisch“, indem die Wortform ihm bei einer Anzahl sachlicher Wahrnehmungen und Erinnerungen ins Bewußtsein tritt, die unter sich sehr verschieden sein können. Diese Wahrnehmungen umfassen nicht nur die Merkmale von Tischen selbst, sondern auch mancherlei andere Zustände, Tätigkeiten und Erlebnisse, die gleichzeitig damit wahrgenommen wurden, Gegenstände auf den Tischen, die Umgebung der Tische, das Sitzen, das Schreiben, das Essen am Tisch usw. Erst das gleiche Wort, das dem Kind oft im Zusammenhang mit seinen Wahrnehmungen entgegentritt, veranlaßt es, auf das Gemeinsame in der mannigfaltigen Summe von Wahrnehmungen zu achten, das mit dem gleichen Namen bezeichnet werden soll, und dieses Gemeinsame wird durch die Bezeichnung mit einem Worte für das Kind zu einer neuen einheitlichen Vorstellung.

Wortbedeutung und Wortform stehen somit untereinander in ähnlicher Wechselwirkung wie Lautklang und Lautartikulation und werden

wie diese aus ihrem Zusammenhange miteinander erkannt und eingeprägt. Aus dieser engen Übungsgemeinschaft zwischen Vorstellungsbildung und Wortgebrauch entwickelt sich der innige Zusammenhang zwischen Bedeutungsvorstellung und Wortform, die ein Denken ohne Sprechen fast unmöglich erscheinen läßt.

Nur beim Erlernen der Muttersprache, das mit der ersten Entwicklung des Vorstellungslebens verbunden ist, kann sich zunächst diese Übungsgemeinschaft leicht und natürlich vollziehen. Sobald die Vorstellungswelt des Kindes sich an der Muttersprache in feste Formen gegliedert hat, kann sie in derselben Gliederung nicht noch einmal eine Übungsgemeinschaft mit der Erlernung einer fremden Sprache eingehen. Diese fremde Sprache verlangt aber auch eine andere Gliederung ihrer Bedeutungsvorstellungen als die Muttersprache. Im Grunde bildet jeder Mensch aus seiner individuellen Erfahrung eine eigene Welt der Vorstellungen. Jeder nimmt nur das deutlich wahr, was ihn interessiert, und faßt jede neue Wahrnehmung so auf, daß sie dem Inhalt der bisherigen Erfahrung sich angleicht und einreiht. Je ähnlicher die Lebensumstände und die Lebenserfahrung zweier Menschen sind, um so gleichartiger ist auch der Verlauf ihrer individuellen Vorstellungen. Jedes Lebensalter, jede Bildungsstufe, jede Gemeinschaft, die auf gleichen Lebensbedingungen, auf gleicher Erziehung und gleichen Lebensgewohnheiten beruht, jeder Beruf und jeder Stand und schließlich auch jedes Volk hat deshalb eine eigene Art des Vorstellens, die der Form und der Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks ein besonderes Gepräge verleiht. Wenn der fremdsprachliche Unterricht sich nicht damit begnügt, dem Schüler nur die fremde Sprachform zu bieten und muttersprachliche Bedeutungen daran zu knüpfen, wenn er den Schüler vielmehr bei der Darbietung der fremden Sprachformen gleichzeitig auch in die Lebensformen des fremden Volkes und in die Eigenart der fremdsprachlichen Anschauungs- und Denkweise einführt, so ermöglicht er mit der Erkenntnis und Einprägung des Wort- und Formenschatzes einer fremden Sprache eine Neubildung und Neugliederung von Vorstellungsgruppen, die sich in ähnlicher Übungsgemeinschaft mit den fremden Sprachformen als deren Bedeutungen einprägen wie die muttersprachlichen Wortformen und Wortbedeutungen.

In dieser Übungsgemeinschaft zwischen Wortform und Wortbedeutung spielt die psychische Tatsache eine wichtige Rolle, daß in allen geistigen Vorgängen Gefühle auftreten. Der Gefühlston einer Vorstellung oder eines Vorstellungsverlaufs äußert sich als Lust oder Unlust oder als Gefühl der Erwartung oder Erfüllung, der Wirklichkeit, der Nichtwirklichkeit oder des Zweifels, des Strebens, der Tätigkeit oder des Leidens. Er kann unter Umständen eher in unser Bewußtsein eintreten und länger in unserem Bewußtsein verharren als der objektive Inhalt der Vorstellungen selbst und hebt sich dadurch deutlich von diesem ab. Diese Inkongruenz zwischen Vorstellung und Vorstellungsgefühl zeigt sich z. B. in den Vorgängen des Erinnerns und des Vergessens. Man empfindet eine Reihe von Gefühlen, wenn man sich auf etwas besinnt,

und weiß sich nicht Rechenschaft zu geben über diese Gefühle, bis plötzlich die gesuchte Vorstellung deutlich ins Bewußtsein tritt. Entschwindet eine Vorstellung aus dem Bewußtsein, so bleibt ihr Gefühlseindruck oft als eigenartige Stimmung zurück, für die man sich keines Grundes bewußt ist, bis man durch Überlegung auf die Ursache zurückgeht. Die Wirkung der Gefühlselemente, die mit den objektiven Vorstellungen eingeübt werden, bedeutet die subjektive Auffassung, die wir den Dingen der Außenwelt entgegenbringen, und das Interesse, das wir an ihnen haben. Vorstellungen, die mit lebhaften Gefühlen verbunden sind, prägen sich deshalb schneller und tiefer ein und tauchen leichter in der Erinnerung wieder auf als gefühlsarme Vorstellungen.

Von den Elementen der Wortformen sind die akustischen Vorstellungen am häufigsten und am stärksten mit einem Gefühlston verbunden, der im akustischen Eindruck des Wortes und Satzes ähnlich wie in der Musik durch Tonhöhe und Tonmodulation, durch den Wechsel in Klangfarbe, Klangdauer und Klangstärke geweckt werden kann. Weil die Gefühlselemente viel leichter durch den Wortklang angeregt werden als durch das Schriftbild, so ist das lebendige Wort der gesprochenen Rede gefühlswärmer und eindrucksvoller als das gedruckte und geschriebene Wort, das nur gelesen wird. Die Übungsgemeinschaft, die auf Grund der gemeinsamen Gefühlselemente zwischen Wortklang und Wortbedeutung besteht, bedingt deshalb zum größten Teil die oratorische Wirkung des mündlichen Vortrags. Je lebhafter der Gefühlston einer Wortvorstellung hervortritt, sei es auch auf Kosten ihres objektiven Vorstellungsinhalts, um so geläufiger geht das Sprechen vonstatten, um so leichter und eindrucksvoller vollzieht sich das sprachliche Verständnis. Die Gefühlswirkungen sind somit auch für den Sprachunterricht von größter Wichtigkeit und begünstigen nicht nur die Auffassung und Einprägung der Wortbedeutung, sondern auch deren feste und geläufige Verbindung mit dem Klang des Wortes, d. h. das verständnisvolle Hören und Sprechen.

Die Beziehungen, die sich zwischen den verschiedenen Formen der Sprachtätigkeiten durch Mitübung herausbilden, sind eingehend untersucht worden. Auf Grund der psychologischen Erfahrung, insbesondere auch der Beobachtung pathologischer Zustände, hat man versucht, die Vorstellungselemente festzustellen, als deren Wechselwirkung die einzelnen Sprachvorgänge sich erklären lassen. Man hat gefunden, daß eine einfache Verbindung von Wortformen und Wortbedeutung die Eigenart der Sprachvorgänge nicht erklärt, und bestimmte als einfachere Elemente, deren vielseitige Zusammenwirkung dieser Erklärung genügt, die Vorstellungen des Sprachklanges, der Sprechbewegung, des Schriftbildes, der Schreibbewegung, sowie die objektiven Vorstellungen und die Gefühlselemente der Bedeutung. Wundt hat auf Grund psychologicher Erfahrung ein Schema der Wortvorstellung[1]) gegeben, in dem der Verlauf der einzelnen Sprachvorgänge als Verbindung jener Elemente sich darstellt, und die Geläufigkeit der

[1]) Vgl. Wundt, Völkerpsychologie I, 1900, S. 521, und Eggert, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, 1904, S. 44 f.

Sprachvorgänge aus der größeren oder geringeren Stärke dieser Verbindungen ersichtlich ist. In diesem Sprachschema steht das Klangbild einerseits mit den Sprechbewegungen, andererseits mit den Gefühlselementen der Wortbedeutung in sehr starker gegenseitiger Verbindung. Diese Beziehungen bedeuten, daß von den Gefühlselementen aus sehr leicht der Wortklang und die Sprechbewegungen angeregt werden, und drücken die alte Wahrheit aus: Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über. Sie bedeuten ferner, daß das Klangbild leicht nachgeschrieben werden kann und daß der Wortklang leicht die Gefühlsseite der Wortbedeutung weckt. Für die Auffassung des Schriftbildes kommen nach dem Schema nur die objektiven Vorstellungen der Bedeutung, nicht die Gefühlselemente in Betracht. Mit den Sprechbewegungen ist das Schriftbild verhältnismäßig stark, aber weniger stark als das Klangbild, mit den Schreibbewegungen aber nur schwach verbunden. Das weist darauf hin, daß die Sprechbewegungen auch beim Schreiben lebhafter bewußt sein können als die Schreibbewegungen selbst.

Zwei Tatsachen, die aus der Analyse der Sprachvorgänge sich ergeben, finden ihren Ausdruck auch im Schema der Wortvorstellung, das auf dem psychologischen Experiment und der pathologischen Beobachtung beruht. Einerseits stehen das Klangbild und die Sprechbewegungsvorstellung bei allen Formen der Sprachbetätigung im Vordergrund des Bewußtseins und bilden gewissermaßen Knotenpunkte für die Beziehungen der Vorstellungselemente, die dabei zusammenwirken; andererseits bilden die Gefühlselemente der Wortbedeutung durch ihre starke Verbindung mit dem Klangbild die wichtigste Stütze für die Verbindung zwischen Wortform und Wortbedeutung.

Auch das Schema der Wortvorstellung bezeichnet nichts anderes als den Erfolg der Übung, die bei der Ausführung der Sprachtätigkeiten stattfindet und auf Grund der Übungsgemeinschaft zwischen verschiedenen Formen der Sprachtätigkeit diejenigen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen, die diesen gemeinsam sind und deshalb häufiger geübt werden, stärker und geläufiger der Erinnerung einprägt.

Die Sprachvorgänge vollziehen sich allerdings nicht immer gleichmäßig nach demselben Schema. Unterschiede des Lebensalters und der geistigen Entwicklung, der Begabung und der Gewöhnung beeinflussen den Gang der Vorstellungsverbindungen und lassen oft die eine oder die andere Gruppe von Vorstellungen deutlicher oder schwächer ins Bewußtsein treten. Der experimentellen Psychologie entstehen hieraus noch Aufgaben, deren Lösung für die Didaktik des Sprachunterrichts wichtig sein kann. Für den Klassenunterricht aber, der ohnehin nicht allen individuellen Unterschieden gerecht werden kann, müssen zunächst die Vorstellungsbeziehungen maßgebend sein, die einer allgemeinen Norm der Sprachenbeherrschung entsprechen.

Das Schema der Wortvorstellung bezieht sich auf die natürlichen Formen der Sprachtätigkeiten, in denen die Beherrschung der Muttersprache verläuft. Soll der fremdsprachliche Unterricht ähnliche Formen der Sprachbeherrschung erstreben, so muß er den Beziehungen gerecht zu werden

suchen, die im Schema der Wortvorstellung zum Ausdruck kommen. Aus dem allgemeinen Gesetz der Mitübung ergeben sich deshalb für einen solchen Sprachunterricht als besondere Übungsgesetze die beiden Forderungen, daß alle Formen der Sprachtätigkeit mit Sprechübungen zu verbinden sind und daß bei der Vermittelung der Sprachbedeutung deren Gefühlselemente zum Bewußtsein gebracht werden.

Der Grundsatz, daß das Sprechen den wichtigsten Ausgang und die wichtigste Form aller Sprachübungen bilden soll, und der das Sprechen somit als das wichtigste methodische Mittel des Sprachunterrichts hinstellt, ist nicht zu verwechseln mit der Forderung, daß die Sprechfertigkeit ein wichtiges Ziel des Unterrichts bildet. Der Vorteil, den die Übung im Sprechen für die mündliche Sprachbeherrschung im besonderen bietet, ist allerdings nicht zu unterschätzen, aber die Sprechfertigkeit als Ziel des Unterrichts tritt in ihrer Wichtigkeit hinter der Sprechübung als methodisches Mittel des Unterrichts weit zurück. Jedes Ziel des Sprachunterrichts kann auf dem Wege des Sprechens erstrebt und vorbereitet werden, und die praktische Erfahrung bei der Erlernung der Muttersprache und im fremdsprachlichen Unterricht hat es längst gelehrt, daß man weit leichter vom Sprechen zu den übrigen Formen der Sprachtätigkeit gelangt als umgekehrt von diesen zu jenem. Man soll im Unterricht nicht sprechen, um nur das Sprechen zu üben, sondern mit jeder Sprechübung didaktische Zwecke verbinden, die über die bloße Einübung der Sprechtätigkeit hinausgehen.

Der zweite Grundsatz, daß die Gefühlsseite der Vorstellungen geweckt werden muß, um die Wortbedeutung im Zusammenhang mit der Wortform dem Schüler bewußt und geläufig zu machen, entspricht einer didaktischen Regel, die nicht nur für den Sprachunterricht, sondern für alle Gebiete des Unterrichts gilt, weil in allen Vorstellungen, die der Schüler neu erwerben soll, im wesentlichen die Gefühlsbetonung das Interesse des Schülers begründet. Man verwendet deshalb im Sprachunterricht, um die Wortbedeutung dem Schüler geläufig zu machen, dieselben methodischen Mittel, die in jedem Unterricht dazu dienen, den Unterrichtsstoff dem Schüler nahezubringen, seine Freude und sein Interesse daran zu erregen. Dazu gehört die lebendige Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler, die Anschauung, das eigene Erlebnis und die eigene Handlung des Schülers. Dazu gehört ferner die Kunst des Lehrers, sich in die Lebenserfahrung und die Lebensauffassung des Kindes zu versetzen, um auch aus der Erinnerung des Schülers Vorstellungen zu wecken, die für ihn die Anschaulichkeit und den Gefühlsinhalt des wirklich Erlebten besitzen.

5. Muttersprachliche Gewöhnung und fremdsprachliche Eigenart.

Der Sprachunterricht, der die natürlichen Formen der Sprachtätigkeit erstrebt und zu diesem Zwecke Beziehungen zwischen den Vorstellungen der Sprachbedeutung, des Klangbildes, des Schriftbildes, der Sprech- und Schreibbewegungen herstellen soll, muß diese Vorstellungen selbst, die

dem Schüler noch fremd sind, auch darbieten und einprägen. Der Klang eines Satzes, eines Wortes, eines Lautes, ein Schriftbild, eine Satz- oder Wortbedeutung lassen sich aus der sinnlichen Wahrnehmung darbieten. Der Schüler kann den Klang hören, das Schriftbild sehen, eine Sprachbedeutung aus mancherlei Wahrnehmungen oder Erinnerungen an sinnliche Eindrücke gewinnen. Er empfindet auch die Sprechbewegungen und die Schreibbewegungen, wenn es ihm gelungen ist, Laute und Wörter selbst auszusprechen und Schriftzüge auszuführen.

Aber mit dem sinnlichen Eindruck, der einer Wahrnehmung zugrunde liegt, ist noch nicht die Vorstellung gegeben, die ein Element der Sprachtätigkeit bildet. So wird z. B. nicht jeder Klang eines Sprachlautes als Sprachlaut erkannt. Viele Laute einer uns unbekannten Sprache erscheinen uns nur als Geräusche, und es gibt Formen von Sprachstörungen (Worttaubheit), in denen der Kranke auch die Laute und Worte seiner Muttersprache nur als Geräusche wahrnimmt. Wir fassen einen sinnlichen Eindruck erst dadurch auf, daß wir ihn zu anderen Eindrücken oder zur Erinnerung anderer Eindrücke in Beziehung setzen. Ein Klang kann mit mancherlei Vorstellungen in Beziehung stehen, mit der Erinnerung an andere Klänge, an optische Eindrücke oder an Gegenstandsvorstellungen, die uns als Ursache oder als Folge des Klanges erscheinen, und aus diesen Beziehungen heraus deuten wir die Klänge oder Geräusche z. B. als Ton eines musikalischen Instrumentes, als das Murmeln eines Baches, das Rollen eines Wagens, als das Bellen eines Hundes oder als menschliche Stimme. Wenn wir den sinnlichen Eindruck eines Klanges als Sprachlaut erkennen, so beziehen wir ihn vielleicht auf andere Klänge, die wir bereits als Sprachlaute erkannt haben, oder auf den sichtbaren Eindruck der Lippenbewegungen eines sprechenden Menschen, oder auf die Empfindung von Sprechbewegungen, die wir selbst bei der Aussprache eines Lautes wahrnehmen.

Die Erinnerung an das, was wir früher bereits erfahren und erkannt haben, spielt deshalb eine große Rolle bei der Auffassung jeder neuen Wahrnehmung. Wir glauben aus den gleichförmigen Geräuschen einer tickenden Uhr die Sprachlaute Ticktack herauszuhören, weil uns von Kindheit an dieses Geräusch damit bezeichnet wurde. Das Krähen eines Hahnes vernimmt der Franzose in Erinnerung an das ihm geläufige Wort coq in den Sprachlauten coquerico, während der Deutsche im Hahnenschrei die Laute Kikeriki zu hören glaubt.

Diese Erinnerung, die aus der Lebenserfahrung jedes einzelnen Menschen stammt und von der psychischen Eigenart im Vorstellungsverlauf des Beobachtenden abhängig ist, kann sowohl nach der Summe wie nach dem Inhalt der Vorstellungen sehr verschieden sein und gibt der Wahrnehmung eines jeden ein individuelles Gepräge. Jeder kann an einer objektiven Erscheinung besondere Merkmale wahrnehmen, an denen ein anderer achtlos vorübergeht. Wir reihen alle Wahrnehmungen in ein Schema ein, das aus der Erinnerung an frühere Wahrnehmungen besteht, und deuten und ergänzen jede neue Beobachtung nach dem System unserer bisherigen Erkenntnis.

Obwohl zwei Sprachen in fast allen Lauten voneinander verschieden sind, kommt doch dem Schüler ein solcher Unterschied nicht sogleich zum Bewußtsein. Er setzt vielmehr die Laute einer fremden Sprache oder Mundart den ihm geläufigen Lauten der heimatlichen Sprache gleich, und er hört und spricht sie, ohne die fremde Eigenart ihres Klangcharakters und ihrer Artikulationsform zu erkennen. So faßt er auch die Bedeutung fremdsprachlicher Wörter und Sätze im Sinne muttersprachlicher Wörter und Sätze auf und wird sich einer besonderen Form der Anschauung und des Denkens, die in der fremden Sprache ihren Ausdruck findet, kaum bewußt.

Wir können uns diesem psychischen Vorgange der unwillkürlichen Assimilation, der sich zum Teil mit der Herbartschen „Apperzeption" deckt, nicht entziehen. Aus diesem Vorgange ergibt sich aber als Übungsgesetz für die Bildung jeder Art von Vorstellungen der altbewährte pädagogische Grundsatz, daß das Neue an das bereits Bekannte und Geläufige anzuknüpfen ist.

Auch der Sprachunterricht muß sich bemühen, die neuen Vorstellungen, die er zu bilden und einzuüben hat, in das System der bisherigen Erkenntnis und Fertigkeit des Schülers einzureihen. Nur im Vergleich mit dem muttersprachlichen und mundartlichen Lautsystem kann dem Schüler ein fremdes Lautsystem verständlich werden. Jeder Lautunterricht muß deshalb im Grunde individuell sein. Denn um z. B. die Aussprache des Französischen zu lernen, hat der Deutsche andere Schwierigkeiten zu überwinden als der Engländer oder der Russe, und der Norddeutsche wiederum andere als der Süd- und Mitteldeutsche. Auch die Vermittlung des Sprachverständnisses und die Darbietung eines neuen Sprachstoffes muß die Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts an die dem Schüler bereits geläufigen Vorstellungen und an den ihm bekannten Sprachschatz anschließen. Der Sprachstoff der fremdsprachlichen Übungen muß deshalb seine Bedeutung dem natürlichen Anschauungskreis der Schüler anpassen, um leicht verständlich zu sein, und muß sich mit diesem Anschauungskreis konzentrisch erweitern, um jede neue Bedeutung fortschreitend damit zu verknüpfen. Vor allem muß aber der Lehrer diesen Anschauungskreis des Schülers kennen und in seine Auffassung sich versetzen können, um stets die natürlichen Anknüpfungspunkte zu finden; er muß die Kenntnisse und Fertigkeiten, die der Schüler bereits erworben hat, klar überschauen und nach überlegtem Plane die neuen Kenntnisse und Fertigkeiten ihnen angliedern.

Aus dem Vorgang der unwillkürlichen Assimilation, aus einer Verschmelzung des neuen Eindrucks mit der alten Erfahrung ergibt sich nicht die richtige Erkenntnis der neuen Merkmale. Wollen wir eine neue Wahrnehmung in ihrer Eigenart erkennen und aus dem Zusammenhange loslösen, in den sie durch die Gewöhnung unserer bisherigen Erfahrung gestellt wurde, so bedarf es dazu eines Aktes der willkürlichen Aufmerksamkeit. Auch der Sprachunterricht muß infolge der Assimilation fremdsprachlicher Eigenart durch muttersprachliche Gewöhnung, die er nicht umgehen kann, durch besondere methodische Mittel die Merk-

male der fremdsprachlichen Eigenart zum Bewußtsein bringen und einüben. Das Übungsgesetz der Assimilation, das den Anschluß des Neuen an das Bekannte verlangt, bedarf daher der Ergänzung durch ein anderes Übungsgesetz, das die Erkenntnis der neuen Merkmale fordert.

Es ist bekannt, wie lange das Ohr und das Auge des Kindes erst erzogen werden muß, um die Merkmale eines neuen sinnlichen Eindrucks zu erkennen. Kleine Kinder können lange Zeit eine Blume betrachten, ohne etwas anderes als Stengel und Blüte zu unterscheiden. Sie bemerken nicht die Blüten und Kelchblätter, die Staubgefäße und den Stempel, bis man ihre Aufmerksamkeit auf diese Einzelheiten gelenkt hat und bis sie die Teile einzeln ausgerupft haben. Die neuen Merkmale der Wahrnehmung werden dabei durch eine Zergliederung des Gesamteindrucks erkannt.

Auch die sinnlichen Eindrücke, aus denen die Vorstellungselemente der Sprachtätigkeit hervorgehen, die Laut-, Wort- und Satzklänge, die Schriftbilder, die Sprech- und Schreibbewegungen, sowie der Inhalt der Wort- und Satzbedeutungen, lassen sich durch Zergliederung ihrer Merkmale bestimmen und in ihrer neuen Eigenart dem Verständnis nahebringen. Daraus ergibt sich für den fremdsprachlichen Unterricht das Übungsgesetz, daß die neuen Merkmale einer Spracherscheinung aus der Zergliederung ihres Gesamteindruckes erfaßt werden. Eine solche Zergliederung der Merkmale findet im Lautunterricht statt, wenn dem Schüler bei der Aussprache eines Lautes die Sprechbewegungen zum Bewußtsein gebracht werden und wenn der Wortklang in Laute, der Sprechtakt in Silben und Wörter zerlegt wird. Der Anschauungsunterricht zergliedert die sinnliche Wahrnehmung, um aus der Erkenntnis ihrer Merkmale Wort- und Satzbedeutungen zu vermitteln. Bei synonymen Unterscheidungen werden die Wortbedeutungen ebenfalls in ihre Merkmale zerlegt und gegeneinander abgegrenzt, um das Wortverständnis zu befestigen. Ebenso geht die grammatische Analyse der Satzkonstruktion auf die Erkenntnis neuer Bedeutungsmerkmale aus, die zum Verständnis des Satzes dienen.

Aus der Darbietung einer Spracherscheinung und der Zergliederung ihrer Merkmale läßt sich aber deren fremdsprachliche Eigenart nicht immer klar erfassen. Merkmale eines sinnlichen Eindrucks, die immer in gleichem Zusammenhange erscheinen, werden nicht voneinander unterschieden. Wenn die beiden Empfindungen „naß“ und „kalt“ immer im gleichen Zusammenhange wahrgenommen würden, so daß alles, was kalt, gleichzeitig auch naß und alles, was naß, auch kalt wäre, so würde man niemals zu einer Unterscheidung von naß und kalt, nie zu einer Vorstellung einer der beiden Sinnesqualitäten kommen. Erst wenn man merkt, daß etwas Kaltes auch trocken und etwas Nasses auch warm sein kann, so erkennt man aus dieser veränderten Beziehung die Eigenart des Kalten und des Nassen.

Wenn man zwei Laute immer in derselben Verbindung miteinander vernimmt, so faßt man sie zusammen als einen Laut auf, und erst wenn sie auch in Verbindung mit anderen Lauten auftreten, läßt jeder von ihnen

als Einzellaut sich erkennen. Auch zwei Wortformen oder zwei Wortbedeutungen, die stets nur im Zusammenhang miteinander auftreten, würde man nicht voneinander scheiden können. Ebensowenig würde eine Eigenart, die allen Lauten einer Sprache zukäme, innerhalb dieser Sprache als besonderes Lautmerkmal empfunden werden. Erst der Gegensatz zu den Lauterscheinungen einer anderen Sprache, die dieses Merkmal nicht enthalten, würde zu dessen Erkenntnis führen.

So ist es mit aller Erfahrung des täglichen Lebens. Wir können uns nicht Rechenschaft geben von allen Eindrücken im einzelnen, die Tag für Tag in regelmäßiger Wiederkehr uns entgegentreten. Sie sind uns gewohnt, und doch kennen wir sie oft nicht. Wenn in neuer Umgebung sich gänzlich neue Eindrücke bilden, kommen wir noch weniger zur Erkenntnis ihrer einzelnen Merkmale. Tritt aber unvermutet eine neue Erscheinung in den altgewohnten Gang unserer Erfahrung, so hebt sie sich mit leuchtenden Farben aus dem Gesamteindruck ab. Wir unterscheiden Altes und Neues und erkennen beides klarer. Für die Auffassung einer neuen Spracherscheinung ergibt sich daraus das weitere Übungsgesetz, daß Merkmale, die ständig in Beziehung zueinander stehen, erst aus einer Veränderung dieser Beziehungen erkannt werden.

Es gibt Eigentümlichkeiten in der Artikulation und der Klangfarbe der Laute, in der Wort- und Satzbetonung, in der Sprachmelodie, in der Wortstellung und der Auffassung der Wort- und Satzbedeutungen, die gleichmäßig eine ganze Sprache oder Mundart beherrschen und keinem Wechsel ihrer Beziehungen innerhalb derselben Sprache oder Mundart unterliegen, an dem ihre Eigenart zum Bewußtsein gebracht werden könnte. Man empfindet solche Eigenart an einer fremden Sprache nur als fremdartigen Eindruck, der durch Worte und Regeln sich nicht bestimmen läßt. Der Anfänger wird überhaupt diese fremdsprachliche Eigenart nur schwer erkennen. Er wird auch aus der fremden Sprache die Eigenart seiner Muttersprache oder seiner heimischen Mundart heraushören und sie als unbewußte Gewohnheit beim Erlernen einer fremden Sprache auf diese übertragen. In dieser Übertragung liegt aber eine Veränderung der Beziehungen, die den fremdartigen Eindruck zur Erscheinung bringt. Spricht z. B. ein Franzose das Deutsche, dessen Eigenart ihm noch nicht geläufig ist, in französischer Lautgebung, Betonung, Sprachmelodie, Wortstellung und Auffassung der Wortbedeutungen, so kommt dem Deutschen an diesen ungewohnten Ausdrucksformen seiner Muttersprache die Eigenschaft französischer Sprech- und Denkweise lebendig und eindrucksvoll zur unmittelbaren Anschauung. Wenn daher der Lehrer es versteht, einige Wörter und Sätze seiner Muttersprache in den Artikulationsformen und in der Wort- und Satzmodulation des fremdem Idioms vorzusprechen, so hat er ein drastisches, aber wirksames Mittel, um mit einem Schlage Eigenheiten in der Klangfarbe, im Wechsel der Lautklänge, in Betonung und Sprachmelodie zur Anschauung zu bringen, die aus aller theoretischen Unterweisung kaum erfaßt und erlernt werden können.

6. Individuelle Übung.

Es ist eine altbekannte Erfahrung, daß der Unterrichtserfolg nicht nur von der methodischen Form des Unterrichts, sondern auch von der Begabung des Schülers abhängt, daß der eine Schüler sich spielend leicht den richtigen und geläufigen Gebrauch der Sprachformen aneignet, während der andere trotz aller methodischen Kunstgriffe in mühsamer Arbeit nur zu unbeholfenen Leistungen kommt. Es ist ebenso bekannt, daß die Sprachbegabung, die den Erfolg des einen bedingt, nicht gleichzeitig eine Begabung für andere Gebiete geistiger Tätigkeit ist und daß andererseits der Mangel an Sprachbegabung nicht immer ein Mangel an geistiger Begabung überhaupt zu sein braucht. Diese bekannten Tatsachen werden aber im Sprachunterricht nicht immer genügend berücksichtigt. Es herrscht auch noch keine unbestrittene Klarheit darüber, worin das Wesen einer besonderen Sprachbegabung besteht und welche methodischen Mittel und Übungsformen im Sprachunterricht einen Mangel an jener Begabung auszugleichen vermögen.

Die verschiedenen Formen des Erfolges, die bei einheitlichen Übungsformen zutage treten, lassen auf Hemmungen und Förderungen schließen, die ein Übungsgesetz in der individuellen Anlage des Schülers findet, und diese hemmenden und fördernden Umstände ergeben sich zum großen Teil aus der besonderen Art der natürlichen Anlage, die für die Erreichung eines bestimmten Ziels günstig oder ungünstig sein kann.

Sollen z. B. die natürlichen Formen der Sprachbeherrschung als einheitliches Unterrichtsziel gelten, so besteht auf Grund der Übungsgemeinschaft zwischen den verschiedenen Formen der Sprachtätigkeit ein Übungsgesetz, das die Einübung der akustischen und sprechmotorischen Vorstellungen an den Anfang und in den Mittelpunkt der Sprachübungen stellt und damit das laute Sprechen zum wichtigsten methodischen Mittel des Sprachunterrichts macht. Wenn nun ein Schüler eine besondere Anlage für die Auffassung und Einprägung dieser akustisch-motorischen Sprachvorstellungen besitzt, so hat er offenbar von vornherein für die Erlernung der natürlichen Sprachtätigkeiten einen Vorteil vor dem Schüler, der größere Mühe und längere Zeit aufwenden muß, um die akustischen und sprechmotorischen Vorstellungen aufzufassen und einzuprägen. Die akustisch-motorische Begabung unterstützt somit die Wirkung des Übungsgesetzes, auf dem der natürliche Zusammenhang der Sprachtätigkeiten beruht, und fördert den Schüler in der Form der Sprachbeherrschung, die in dem allgemeinen Schema der Wortvorstellung zum Ausdruck kommt. Ein anderer Schüler, der durch Neigung und Gewöhnung mehr für die Auffassung und Einprägung des Schriftbildes empfänglich wäre, würde durch die Vorstellung des Schriftbildes in der Einübung der Klang- und Sprechbewegungsvorstellungen gehemmt werden und würde somit in der Eigenart seines Vorstellungsverlaufes für die natürlichen Formen der Sprachtätigkeiten, deren Zusammenhang in einem allgemeinen Schema der Wortvorstellung gegeben ist, nicht günstig veranlagt sein.

Solche Begabungsunterschiede kommen in den sogenannten Vorstellungstypen zum Ausdruck. Man unterscheidet bekanntlich im wesentlichen drei Vorstellungstypen, einen visuellen, einen akustischen und einen taktil-motorischen Typus, je nachdem die Auffassung und das Gedächtnis mehr für optische oder für akustische Eindrücke oder für die Eindrücke von Tast- und Bewegungsempfindungen begabt sind. Diese Typen kommen allerdings selten in einseitiger Ausbildung vor und sind meist so miteinander verbunden, daß eine unter verschiedenen Formen der Begabung die anderen überragt. Man muß auch Sachvorstellungstypen von Wortvorstellungstypen unterscheiden, weil eine besondere Begabungsform für Sachvorstellungen nicht auch die gleiche Begabung für Wortvorstellungen einschließt. Die Begabungen für Sachvorstellungen können vielmehr nach verschiedenen Richtungen auseinandergehen, so daß z. B. visuelles Sachvorstellen mit akustisch-motorischem Wortvorstellen verbunden sein kann.

Im Sprachunterricht würden die Sachvorstellungstypen in ihren verschiedenen Formen nur für die Auffassung und Einprägung der Wortbedeutungen in Betracht kommen. Die Einübung des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens würde aber im wesentlichen durch die besonderen Formen der Sprachvorstellungstypen beeinflußt werden. Der akustische Sprachvorstellungstypus würde am leichtesten die Klangbilder einüben, der visuelle die Schriftbilder, der sprechmotorische die Sprechbewegungen und der schreibmotorische die Schreibbewegungen, und für jeden Vorstellungstypus würden die Sprachtätigkeiten sich so gestalten, daß die geläufigsten Vorstellungen möglichst im Vordergrunde des Bewußtseins stehen.

Nach dem Übungsgesetze, daß Sprechen und Hören wichtige Übungsformen für die Aneignung aller Sprachtätigkeiten sind, würde somit der akustisch-sprechmotorische Sprachvorstellungstypus als die wesentliche Form der Sprachbegabung anzusehen sein. Diese akustisch-motorische Sprachbegabung folgt am leichtesten dem Schema der Wortvorstellung, das für die natürliche Beherrschung der Muttersprache gilt und dem Klangbild und den Sprechbewegungen eine hervorragende Rolle in allen Formen der Sprachtätigkeit zuweist, und wird bei der natürlichen Erlernung der Muttersprache wie im fremdsprachlichen Unterricht, der in ähnlichen Bahnen verläuft, die günstigsten Erfolge haben.

Die Spracherlernung des visuellen Sprachvorstellungstypus vollzieht sich in anderen Bahnen und führt zu anderen Erfolgen als die des akustisch-motorischen Typus. Da der visuelle Typus die Auffassung und Einübung des Schriftbildes bevorzugt, prägt er dieses geläufiger ein als das Klangbild und sucht in allen Formen der Sprachtätigkeit vom Schriftbild auszugehen oder das Schriftbild ins Bewußtsein zu rufen. Alle Sprachtätigkeiten, bei denen die Vorstellung des Schriftbildes nicht mitwirkt, vollziehen sich daher bei visueller Sprachbegabung langsamer und schwerfälliger als bei der akustischen. Wo aber das Schriftbild mitwirken kann, ist es für den visuell Begabten eine sicherere Grundlage, als für den akustisch Begabten das flüchtig verhallende Wort.

Der akustische und der visuelle Sprachvorstellungstypus sind zwei Hauptformen der Begabung, denen der Sprachunterricht sich anpassen muß. Die sprechmotorische und die schreibmotorische Begabung kommt nur in Verbindung mit ihnen für den fremdsprachlichen Unterricht in Betracht, weil der normale Sprachunterricht die Sprechbewegungen nur im Zusammenhange mit den Klangbildern, die Schreibbewegungen nur im Zusammenhange mit den Schriftbildern einüben kann.

Die individuellen Bedingungen, denen der gemeinsame Klassenunterricht entsprechen kann, sind aber beschränkt. Er versetzt zwar die Schüler während des Unterrichts in eine gleichartige äußere Umgebung, vereinigt sie nach gleichem Lebensalter und nach ähnlichem Stande ihrer geistigen Entwicklung, aber es ist kaum möglich, die Schüler nach ihrer individuellen geistigen Anlage für einen gemeinsamen Unterricht in einheitliche Gruppen zu sondern. Denn nicht nur gliedern sich die Vorstellungstypen für Wort- und Sachvorstellungen nach verschiedenen Richtungen, die Vorstellungstypen treten auch beim einzelnen Schüler in mannigfachen Verbindungen auf und sind nicht so einseitig ausgebildet, daß man in klarer Übersicht die Schülerindividualitäten darnach gruppieren könnte. Schließlich lassen die Vorstellungstypen, wenigstens die Typen der Sprachvorstellung, sich nicht leicht von vornherein bestimmen, sondern werden zumeist erst im Laufe des Sprachunterrichts selbst deutlich erkannt.

Eine methodische Einheit des Unterrichts, die auf der Einheit der Schülerindividualität beruht, ist deshalb streng genommen nur im Einzelunterricht möglich. Für den Klassenunterricht lassen sich aus den Vorstellungstypen nicht methodische Einheiten bestimmen, die den ganzen Unterricht ausschließlich beherrschen. Es müssen vielmehr im Klassenunterricht nach der psychischen Eigenart der Schüler verschiedene methodische Einheiten nebeneinander bestehen, die nicht für alle Schüler gleichmäßig gelten. Verschiedene Übungsformen müssen zur Erreichung des gleichen Zieles abwechselnd angewendet werden, die bald der einen, bald der anderen Anlage der Schüler gerecht werden. Übungsgesetze, die sich aus der Individualität des Schülers ergeben, bedeuten dann im Klassenunterricht nicht allgemein gültige Grundsätze, sondern bestimmen nur, welche von den Lehrformen, die der Klassenunterricht zur Erreichung gleicher Ziele nebeneinander gebraucht, den einzelnen Typen unter den Schülerindividualitäten entsprechen. Auf dem Unterschiede der Schülerindividualitäten beruht für den Klassenunterricht das Übungsgesetz, daß akustische und visuelle Übungsformen miteinander abwechseln müssen, um durch entsprechende Übungen einerseits die besonderen Formen der Schülerbegabung weiterzuentwickeln und andererseits den Mangel in einer Form der Begabung auszugleichen.

Der fremdsprachliche Unterricht kann mit dem Wechsel zwischen zwei Gruppen von Übungsformen dem Unterschiede zwischen akustischem und visuellem Vorstellungstypus gerecht werden. Er kann mit einem reinen Sprechunterricht im Anschluß an die Handlung

und das Erlebnis des Schülers der akustisch-motorischen Sprachbegabung entgegenkommen und kann andererseits als Lesebuchunterricht der visuellen Begabung im Schriftbilde eine unentbehrliche Stütze geben. Auch diese beiden Unterrichtsformen lassen sich in methodischen Zusammenhang bringen. Der Klassenunterricht, der verschiedenartige Schülerindividualitäten einem gleichartigen Ziele zuführen will, muß die verschiedenen Mittel, über die er verfügt, auf einen gleichartigen Unterrichtsgegenstand anwenden können. Deshalb müssen die Lesestücke und die Sprechübungen nach Inhalt und Form in Beziehungen zueinander stehen, so daß Sprechübungen und Lesestücke einander gegenseitig als Vorbereitung und Wiederholung dienen können. Dieselben Wortbedeutungen und Wortformen, dieselben Satzkonstruktionen und grammatischen Regeln können Gegenstand der Sprechübungen wie auch der Übungen am Lesestück sein.

Dabei braucht der Klassenunterricht allerdings nur selten auf den Vorteil zu verzichten, den der Ausgang vom Klangbilde für die Erlernung der natürlichen Sprachtätigkeiten bietet, denn es gibt nur wenige Menschen, deren akustisch-motorische Begabung dafür zu gering ist. Die Vorstellungstypen beruhen auch nicht allein auf natürlicher Anlage, sondern sind zugleich ein Ergebnis der Übung selbst. Wie der akustische Typus allmählich durch den visuellen Typus verdrängt werden kann, wenn die Übung im Lesen und Schreiben zunimmt, so läßt sich auch der akustische Typus durch Unterricht und Übung heranbilden und entwickeln, und der Sprachunterricht besitzt in geeigneten Hör- und Artikulationsübungen und in den freien Sprechübungen methodische Mittel, durch die auch geringe akustisch-motorische Anlage weitergebildet und für den Sprachunterricht dienstbar gemacht werden kann.

7. Übungsgesetze des Sprachzusammenhanges.

Alle Sprachvorgänge beruhen nicht nur auf einer gegenseitigen Verbindung von Vorstellungselementen, die der Sprachform und der Sprachbedeutung angehören, sondern sie bilden auch einen Zusammenhang in einer Reihe aufeinanderfolgender Sprachelemente, d. h. sie fügen Laute, Wörter, Satzteile und Sätze in sprachgesetzlicher Ordnung aneinander. Die Gesetzmäßigkeit dieses Sprachzusammenhangs bildet ebenfalls eine Einheit des Unterrichtsziels. Die Darbietung und Erlernung des Sprachzusammenhangs ist ein gemeinsames didaktisches Problem für die Aneignung aller Formen der Sprachbeherrschung, dessen Lösung ebenfalls einem Übungsgesetze des Sprachunterrichts entsprechen muß.

Da Worte aus einer Folge von Lauten bestehen, die mit einer Bedeutung verbunden ist, und Sätze aus Worten sich aufbauen, so könnte man scheinbar recht einfach und natürlich auch im Unterricht den Sprachzusammenhang einüben, indem man Wörter aus Lauten und Sätze aus Wörtern zusammenfügen läßt. Man hat in der Tat eine solche Verbindung gesonderter Sprachelemente zur Einübung von Wörtern und Sätzen vor-

genommen, ist dabei aber ebensowenig zu einem geläufigen Verständnis und Gebrauch der Sprache gelangt, wie bei der althergebrachten synthetischen Bildung und Verbindung von Wortformen und Satzteilen nach grammatischer Konstruktion.

Im Fluß der zusammenhängenden Rede ist der einzelne Laut sowie der Klang und die Bedeutung des einzelnen Wortes nicht mehr als gesonderte Vorstellung bewußt. Wir denken beim geläufigen Hören und Sprechen nicht an einzelne Laute und Wörter, sondern zerlegen den Sprachzusammenhang nach Klang und Bedeutung in größere Wortgruppen, die als Sprechtakte bezeichnet werden. Schon aus physiologischen Gründen lassen sich beim geläufigen Hören und Sprechen die einzelnen Laute und Worte nicht getrennt erfassen, weil ihre Artikulation ineinander übergeht und zur Einheit von Sprechtakten zusammenfließt. Nur im Schriftbild bleibt künstlich die Gliederung nach Schriftzeichen und Worten gewahrt, und darin beruht auch zum Teil die große Schwierigkeit, in der Spracherlernung vom Schriftbild aus zum Sprechen zu gelangen und zusammenhängende Rede mit dem Ohr zu erfassen. Auch aus psychologischen Gründen hören wir die Eigentümlichkeiten aller einzelnen Laute nicht aus ihrem Zusammenhange heraus. Wegen der „Enge des Bewußtseins" ist es nicht möglich, mehrere Vorstellungen gleichzeitig und gleichdeutlich im Bewußtsein zu halten. Wir vernehmen deshalb den Klang eines Wortes oder einer Wortgruppe, die wir einheitlich in ihrer Bedeutung erfassen, auch akustisch als eine Gesamtwirkung und unterscheiden die Klänge solcher Worte und Wortgruppen nicht nach ihren Lautbestandteilen, die wir im einzelnen gar nicht wahrnehmen können, sondern nach der Eigenart ihres Gesamteindruckes.

Ein einzelner Laut kann im Munde mehrerer Personen nach Klangfarbe, Tonhöhe und Klangstärke so vielseitig sich gestalten, daß die verschiedenen Ausspracheformen nicht mehr als derselbe Laut erscheinen; und doch liegt in den zusammenhängenden Lautformen eines Wortes, die von mehreren Personen in recht mannigfaltiger Färbung der einzelnen Laute gesprochen werden, eine gleichartige Klangwirkung, an der man das gleiche Wort immer wieder erkennt.

Man könnte diesen Gesamtcharakter eines Wortklanges mit dem vergleichen, was wir als Eigenart einer Melodie erfassen. Wir erkennen eine Melodie wieder, mag sie auch in verschiedenen Tonlagen erklingen oder auf Instrumenten von verschiedenem Toncharakter gespielt werden. Das Wesen der Melodie liegt nicht in der Eigentümlichkeit der einzelnen Klangformen, nicht in der Summe der einzelnen Klänge, sondern im Wechsel der Klangeigentümlichkeiten, der durch die Aufeinanderfolge der Töne bestimmt ist. Die Wirkung des einzelnen Tones ergibt sich erst aus dem Verhältnis, in dem er nach Tonhöhe, Klangstärke und Klangdauer zu den voraufgehenden oder nachfolgenden Tönen steht. Ebenso kommt auch derselbe Laut, wenn man ihn einzeln beobachtet, in wechselndem Zusammenhange nach verschiedenen Seiten seiner Klangeigentümlichkeit zur Geltung, je nach den übrigen Lauten, mit denen er verbunden ist. Eine gegenseitige Beeinflussung der Laute

im Sprachzusammenhang ist daher nicht nur physiologisch durch die Aufeinanderfolge der Sprechbewegungen begründet, sondern liegt zum guten Teil auch in der psychischen Auffassung, die je nach der Art des Lautzusammenhanges gegensätzliche Lauteigentümlichkeiten deutlicher zum Bewußtsein bringt und, ähnlich wie bei der Melodie, aus dem Wechsel der Lauterscheinungen, nicht aus ihrer Summe die Gesamtvorstellung des Lautzusammenhanges erschließt.

Der Sprachzusammenhang gibt also eine andere Vorstellung von Lautelementen als die Wahrnehmung eines Einzellautes. Man gelangt daher nicht zur Gesamtvorstellung eines Wortklanges, wenn man einzelne Laute kennen lernt und zusammenfügt. Man muß vielmehr mit der Eigentümlichkeit der Einzellaute auch die Klangbeziehungen kennen lernen und einprägen, die zwischen den Lauten eines Wortes oder einer Wortgruppe bestehen und die nur aus dem Zusammenhange der Worte und Wortgruppen sich erkennen läßt.

Wie die einzelnen Laute innerhalb von Worten und Wortgruppen, so treten auch die einzelnen Wörter im Zusammenhang der fließenden Rede weder dem Klang noch der Bedeutung nach als gesonderte Vorstellungen ins Bewußtsein. Wenn man geläufig einen längeren Satz spricht, so ist man sich beim Beginn des Satzes wohl des Gedankens bewußt, den man im Satze ausdrücken will. Aber man faßt ihn in eine allgemeine Vorstellung zusammen und kann nicht deutlich an alle Einzelvorstellungen denken, die in ihrem Zusammenhange den Sinn des Satzes ergeben. Auch hier kann wegen der „Enge des Bewußtseins“ die Summe der einzelnen Vorstellungen, die im Satze aneinandergereiht werden, oder eine größere Anzahl von Wörtern, die diese einzelnen Vorstellungen bezeichnen, nicht gleichzeitig deutlich bewußt sein. Beim Beginn des Satzes weiß man deshalb noch gar nicht, welche Wörter man im Innern des Satzes gebrauchen, in welcher Ordnung man sie aneinanderreihen, welches Wort man ans Ende des Satzes stellen wird; und doch reiht man im fließenden Sprechen eine Wortform regelrecht an die andere, und das letzte Wort im Satze wird seiner Bedeutung, seiner Form, seiner Stellung nach durch das erste bestimmt, ohne daß man beim Sprechen im einzelnen über die Bedeutung, die Form und die Aufeinanderfolge der Worte bewußt nachzudenken braucht. Wenn man einen Satz im zusammenhängenden Fluß der Rede hört, werden ebenfalls nicht alle Wörter ihrem Klang und ihrer Bedeutung nach als Sondervorstellungen bewußt. Aber auch ohne an die einzelnen Wörter zu denken, merkt man doch sehr wohl, wenn ein Wort im Satze fehlt, ob es an falscher Stelle steht, ob es falsch ausgesprochen oder in falschem Sinne gebraucht wurde. Zuweilen ergänzt und berichtigt man das Fehlende oder Falsche in der Vorstellung des Gehörten, wie man beim Lesen über fehlende oder falsche Buchstaben und Worte hinwegsehen kann, zuweilen aber wird der Sinn des Satzes durch die Auslassung oder den falschen Gebrauch eines Wortes unverständlich.

Trotzdem die Wörter nicht als gesonderte Vorstellungen ins Bewußtsein treten, muß deshalb doch vom Klang und von der Bedeutung jedes einzelnen Wortes eine Anregung ausgehen, die zum Verständnis des Satzes beiträgt

oder notwendig ist. Wie man bei der akustischen Auffassung einer Lautreihe nicht eine Summe einzelner Laute, sondern die Beziehung von Lauteigentümlichkeiten wahrnimmt, so ergibt sich der Sinn des zusammenhängenden Satzes nicht aus der Summe der Bedeutungen seiner einzelnen Wörter, sondern aus der Beziehung zwischen diesen Bedeutungen. Diejenigen Wörter, die nur in einfacher oder loser Beziehung zu anderen Wörtern stehen, z. B. ein Artikel, eine Konjunktion, ein schmückendes Beiwort, können ausfallen, ohne das Verständnis des Satzes wesentlich zu beeinträchtigen; diejenigen Wörter jedoch, die mit mehreren Wörtern des Satzes durch ihre Bedeutung verknüpft sind und innerhalb des Satzes gewissermaßen Knotenpunkte für vielfache Beziehungen der Wortbedeutungen bilden, sind, wie fast immer das Verb, Hauptträger des Satzgedankens und können für das Verständnis des Satzes nicht entbehrt werden.

Das einzelne Wort erhält einen bestimmten Umfang seiner Bedeutung erst durch den sprachlichen Zusammenhang, in dem es vorkommt. Zum Inhalt der objektiven Bedeutung eines einzelnen Wortes treten im Sprachzusammenhang seine Beziehungen zu anderen Wortformen und Wortbedeutungen, und die Geläufigkeit, mit der ein Wort verstanden und gebraucht wird, beruht auf dem Bewußtsein dieser Beziehungen. Je vielseitiger die Beziehungen sind, in denen eine Wortvorstellung zu anderen Wortvorstellungen steht, um so öfter wird die Gelegenheit eintreten, daß man sich des Wortes erinnert, um so leichter versteht man das Wort, um so größer ist die Bereitschaft des Gebrauches, kurz, um so geläufiger beherrscht man das Wort. Im Laufe der Spracherfahrung prägt jeder Mensch je nach seinem gewohnten Gedankenkreise sich diejenigen Wörter am geläufigsten ein, die in seiner Sprechweise am häufigsten Beziehungen zu anderen Wörtern eingehen. Die Erinnerung an solche Wörter wird leicht durch die Bedeutung oder schon durch den Klang anderer Wörter geweckt. Ohne daß ihre objektive Bedeutung oder ihr Klang- oder Schriftbild deutlich ins Bewußtsein zu treten braucht, fügen sie sich durch ihre gewohnten Beziehungen zu anderen Wörtern leicht und fast unbewußt in den Fluß der zusammenhängenden Rede ein, und man beherrscht sie deshalb mit der Leichtigkeit, die für das rasche Verständnis und den fließenden Gebrauch der Sprache unentbehrlich ist.

Aus der einheitlichen Zielforderung des Sprachzusammenhangs, in dem alle Formen der Sprachbeherrschung verlaufen müssen, ergibt sich das didaktische Problem, dem Schüler die Beziehungen darzubieten und einzuprägen, die zwischen den Sprachelementen, den Lauten, Wörtern, Satzteilen und Sätzen einen natürlichen Sprachzusammenhang herstellen. Diese Beziehungen, die nur in einem Sprachzusammenhange gegeben sind, lassen sich auch nur aus einem Sprachzusammenhange erfassen. Für die methodische Einheit des Sprachunterrichts, die durch die Zielforderung des Sprachzusammenhangs bestimmt wird, gilt somit das Übungsgesetz, daß die Synthese des Sprachzusammenhangs sich nur auf die Analyse des Sprachzusammenhangs gründen kann. Der Sprachunterricht muß von dem

Vorbilde eines Sprachzusammenhangs ausgehen und diesen Zusammenhang erst gliedern, um dem Schüler die selbständige Nachbildung eines Zusammenhangs zu ermöglichen.

Im Sprachunterricht dürfen die Lautübungen sich nicht darauf beschränken, dem Schüler Lautmerkmale aus der sinnlichen Wahrnehmung einzelner Laute darzubieten, sondern sie müssen in analytischem Verfahren die Eigenart der Laute aus der sinnlichen Wahrnehmung zusammenhängender Lautgruppen und Wörter entwickeln. Aus der Analyse eines Lautzusammenhangs müssen die Lautelemente gewonnen werden, die zur Synthese eines Lautzusammenhanges dienen sollen. Nur aus der Analyse ergibt sich die wichtige Erkenntnis der mannigfaltigen Lautbeziehungen im Wort- und Satzklange, die man als Lautassimilationen, als Wort- und Satzbetonung und als Wort- und Satzmelodie bezeichnet.

Ebenso müssen die Wortformen und Wortbedeutungen, die im Satzzusammenhange verbunden werden sollen, aus ihren Beziehungen im Satzzusammenhange erfaßt und eingeprägt werden. Diese Verbindung zum Satzzusammenhange vollzieht sich nicht nur in grammatischen Beziehungen, sondern auch in der gewohnheitsmäßigen Verknüpfung von Wortbedeutungen und Wortformen, die z. B. den Gebrauch synonymer Ausdrücke und idiomatischer Redewendungen bestimmt. Diese gewohnheitsmäßigen Verknüpfungen sind ebenso wie die grammatischen Beziehungen für jede Sprache charakteristisch und weichen in einer fremden Sprache von der Art der Verbindung entsprechender Wörter in der Muttersprache ab. Sie sind ebenso wichtig für das Sprachverständnis und den Sprachgebrauch wie die grammatischen Beziehungen, aber sie lassen sich nicht so leicht wie diese in Regeln und Gesetze fassen, weil sie nicht so offenkundig wie die Grammatik an den Formen der Worte zur äußeren Erscheinung kommen. Auch in die Grammatik spielt jene gewohnheitsmäßige Verknüpfung von Wortformen häufig hinein, so daß der lebendige Gebrauch der Sprache sich nicht immer den glatten Formeln eines grammatischen Systems fügt. Die geläufige Sprachtätigkeit verlangt deshalb nicht eine systematische Erkenntnis der Grammatik, sondern eine produktive Beherrschung der grammatischen Beziehungen, die nur aus dem Sprachzusammenhange gewonnen werden kann.

Auf der Analyse des Sprachzusammenhangs beruhen die didaktischen Maßnahmen der sogenannten analytischen Unterrichtsmethode.

Der Ausspracheunterricht muß zwar in einem einleitenden Lautierkursus zunächst die Merkmale der fremden Einzellaute darbieten und einprägen, um der Assimilation durch muttersprachliche Gewöhnung vorzubeugen. Aber er darf nicht lange einseitig bei den Einzellauten verweilen, um diejenigen Eigentümlichkeiten der Aussprache nicht zu vernachlässigen, die nur im Sprachzusammenhange sich zeigen und deren Kenntnis für die Auffassung und Nachahmung des lebendigen Redeflusses unentbehrlich sind.

Da nicht einzelne Laute und einzelne Wörter aus dem Zusammenhange der Rede herausgehört und im Zusammenhange der Rede gesprochen werden, sondern vielmehr zusammenhängende Wortgruppen oder Sprechtakte die Lauteinheit der gesprochenen Rede und somit auch in gewissem

Sinne die Einheit der Gedankengliederung bilden, so muß der Unterricht die Sprechtakte als phonetische Einheiten darbieten. Erst in Sprechtakten und im Satzzusammenhange lassen sich Eigentümlichkeiten einer fremden Aussprache nachweisen, die am Einzellaute nicht zum Ausdruck kommen, z. B. der Übergang von Laut zu Laut, die Angleichung des einen Lautes an den andern, Unterschiede in der Deutlichkeit der Artikulation und das Verschwinden eines Lautes, das durch den Zusammenhang mit anderen Lauten bedingt ist, die Wort- und Satzbetonung und die Wort- und Satzmelodie. Der Grundzug der methodischen Mittel, mit denen die Eigenart des Lautzusammenhanges eingeübt wird, ist immer die Lautanalyse von Sprechtakten. Sie bedient sich zwar mit Vorteil einer Lauttafel, aus der die einzelnen Laute in ihrer typischen Eigenart zu erkennen sind, aber sie führt in ihren Ergebnissen zu einer Modifikation der Aussprachenorm, die durch den Lautzusammenhang bedingt ist, zu wechselnden Formen eines Einzellautes, deren Kenntnis und Beherrschung für das Verständnis und den Gebrauch des Sprachzusammenhanges nötig ist.

Auch bei der Vermittelung der Schrift handelt es sich im Sprachunterricht nicht um die Darbietung und Einübung der einzelnen Schriftzeichen. Das ist Sache des Schreibunterrichts. Es handelt sich vielmehr um die Erzeugung von Wortbildern, und diese Wortbilder lassen sich nicht in einfacher Synthese schaffen, indem man jeden Laut durch ein Schriftzeichen wiedergibt. Denn es herrscht in der Rechtschreibung nicht ein einfaches Verhältnis zwischen Laut und Schrift, das jedem Lautwert nur ein Schriftzeichen und jedem Schriftzeichen nur einen Lautwert zuerkennt. Im Zusammenhang mit der Lautanalyse der Wörter muß vielmehr auch das Schriftbild erst zergliedert werden, um die verschiedenartigen Schreibungen eines Lautes oder den verschiedenen Lautwert eines Schriftzeichens festzustellen, und erst auf den Beziehungen, die dadurch zwischen Laut und Schrift festgestellt werden, lassen sich Regeln für die Einübung des Schriftbildes erkennen.

Wie der Lautunterricht und die Einübung der Schrift, so muß auch die Einprägung der Wörter und der grammatischen Formen vom Sprachzusammenhange ausgehen, wenn sie das Verständnis und die Beherrschung des Sprachzusammenhanges erstrebt. Der Sprachunterricht vollzieht sich deshalb in zusammenhängenden Sätzen und muß darauf bedacht sein, die Bedeutung des Satzzusammenhanges zu veranschaulichen, ehe er die Bedeutung der einzelnen Wörter gibt. Ein Kind, das die Bedeutung seiner Muttersprache aus der Anschauung erlernt, begreift auch die ganzen Sätze, die es hört, aus Zuständen, Ereignissen und Handlungen, die es wahrnimmt, und stets äußert es zunächst Zustände, Ereignisse und Handlungen in den ersten Sprechversuchen, wenn es auch noch keine vollständigen Sätze bilden kann. Wenn wir im Auslande die fremde Sprache schneller lernen als in der Heimat, so hilft auch dabei die unmittelbare Anschauung von Zuständen und Vorgängen, die uns beständig umgibt, die uns den Satzzusammenhang verständlich macht und uns zur Satzbildung nötigt, wenn wir darüber sprechen wollen. Die Anschauung zur Bedeutung einzelner Wörter nützt für den praktischen Gebrauch des Wortes noch

nicht viel. Zustände, Ereignisse, Handlungen muß man auch dem Schüler im Klassenunterrichte bieten, wenn man ihm die Bedeutung des Satzzusammenhanges veranschaulichen will, und in der Umgebung des Schülers findet sich reichlich Gelegenheit dazu. Von Anfang an muß man Sätze bilden und bilden lassen, indem man die Dinge miteinander in Beziehung bringt und vor allem indem man sie in Beziehung setzt zu dem Schüler selbst. Schon die Aufforderung, die Dinge zu zeigen und zu vergleichen, die Fragen, wie und wo sie sind, warum sie zusammengehören, was sie miteinander zu tun haben, und was der Schüler mit ihnen zu tun hat, sowie als Ergänzung dazu die Antworten der Schüler und der Ausdruck dessen, was er mit den Dingen tut, das alles sind zusammenhängende Sätze, deren Bedeutung sich unmittelbar aus der Anschauung ergibt.

Einer besonderen Sorgfalt bedarf die Auswahl des Sprachstoffes, wenn der Satzzusammenhang im Anschluß an Anschauungsbilder erläutert werden soll. Anschauungsbilder können eigentlich nur Einzeldinge und einzelne Personen vorführen, einen Zusammenhang zwischen diesen Dingen und Personen oder Handlungen und Ereignissen können sie nur andeutungsweise geben. Der Phantasie des Beschauers bleibt es überlassen, den Zusammenhang und die Ereignisse, die das Bild darstellen soll, zu erkennen. Es gibt Anschauungsbilder, die eine außerordentlich reiche Mannigfaltigkeit von Dingen und Personen bringen, dafür aber um so ärmer sind im Ausdruck des natürlichen Zusammenhangs zwischen ihnen. Solche Anschauungsbilder eignen sich vielleicht ganz gut für die Anschauung im muttersprachlichen Elementarunterricht, für den sie ursprünglich bestimmt waren, weil sie Anlaß geben zur Erkenntnis von Einzelvorstellungen und zur kombinatorischen Tätigkeit der Phantasie. Weit weniger sind sie aber für den fremdsprachlichen Anschauungsunterricht geeignet, der an eine anschauliche Darstellung des Zusammenhangs sich anschließen, nicht aber den Zusammenhang erst konstruieren soll. Das Übungsgesetz von der Analyse des Sprachzusammenhangs verlangt im fremdsprachlichen Anschauungsunterricht nicht ein umfassendes Anschauungsbild, das viele und mannigfaltige Einzelheiten enthält. Diese Einzelheiten sind meist unfruchtbar für die Veranschaulichung zusammenhängender Sätze und zersplittern obendrein die Aufmerksamkeit des Schülers. Die Analyse des Sprachzusammenhangs verlangt dagegen einfachere Anschauungsbilder einheitlicheren Inhalts, die wenig einzelne Dinge und Personen enthalten, diese aber in lebendigem Zusammenhange miteinander darstellen.

Neben der Anschauung eines äußeren Zusammenhanges, der durch die direkte Wahrnehmung von Gegenständen, Personen, Zuständen und Ereignissen oder durch die Betrachtung von Bildern vermittelt wird, gibt es eine andere Art von Anschauung, die sich auf den Zusammenhang subjektiver seelischer Vorgänge bezieht und deshalb im Gegensatz zur äußeren Anschauung als innere Anschauung bezeichnet worden ist.

Wenn man selbst eine Tätigkeit ausführt, so beobachtet man dabei nicht nur den objektiven Vorgang, sondern empfindet außerdem eine Reihe von Zuständen und Vorgängen, die mit der Ausführung der Tätigkeit eng

verbunden sind. Man ist sich eines Vorstellungsverlaufs bewußt, der schon vor der Tätigkeit einsetzte, neben ihr einherging und über sie hinaus noch fortdauert. Man empfindet den Willensantrieb, der die Tätigkeit veranlaßte, man nimmt die Bewegung selbst in mancherlei Empfindungen der Bewegungsorgane wahr und verbindet außerdem damit ein Reihe von Gefühlen, aus denen sich das persönliche Verhältnis zur Tätigkeit, die persönliche Auffassung und das Interesse daran bestimmt. Kein anderer Vorgang wird deshalb so innerlich und so deutlich angeschaut wie die selbstausgeführte Tätigkeit.

Auch diese innere Anschauung muß vom Zusammenhange ausgehen, um als Sprachbedeutung in zusammenhängender Rede geläufig zu werden. Eine vielbesprochene Methode des fremdsprachlichen Unterrichts, das Seriensystem der Methode Gouin, gründet sich auf die Zergliederung eines solchen Zusammenhangs. Sie läßt den Schüler eine Tätigkeit ausführen, zerlegt den Vorgang, der sich dabei abspielt, in eine Reihe aufeinanderfolgender einfacherer Vorgänge und veranlaßt den Schüler, die einzelnen Tätigkeiten, die er ausführt, in Sätzen zum Ausdruck zu bringen. Die innere Anschauung der Gesamttätigkeit bildet den einheitlichen Zusammenhang der Einzeltätigkeiten und veranschaulicht somit die Beziehungen, nach denen der Schüler den sprachlichen Ausdruck dieser Einzeltätigkeiten zur Darstellung der Gesamttätigkeit zusammenfügt.

Auch die Lesestücke, aus deren Zusammenhang die Sprache erlernt werden soll, müssen in ihrem Inhalt und ihrem Aufbau dieser Forderung entsprechen. Jedes Lesestück muß einen einheitlichen Gedankenkreis darstellen, in dem das Verständnis des einen Satzes leicht und natürlich zum Verständnis des anderen fortschreitet, und darf nicht aus lose aneinandergereihten Einzelsätzen bestehen, die aus Mangel an innerem Zusammenhang den Schüler keine Beziehungen der Wort- und Satzformen erkennen lassen.

Nicht nur der Sprachzusammenhang im Worte und im Satze bestimmt als einheitliches Ziel die Übungsformen des fremdsprachlichen Unterrichts; der Schüler soll auch Sätze und Satzgruppen zu größerem Zusammenhange in freier Rede und in freiem Aufsatz vereinigen. Auch diese freie Beherrschung zusammenhängender Rede beruht nur auf dem Bewußtsein von Beziehungen, die durch Analyse eines gegebenen Zusammenhangs gewonnen werden können. Diese Beziehungen sind durchaus nicht etwa bewußte Regeln grammatischer, syntaktischer oder stilistischer Natur, es sind vielmehr entweder Klangbeziehungen, d. h. Erinnerungen an den Zusammenhang zwischen den einzelnen Wort- und Satzklängen, oder es sind Bedeutungsbeziehungen, d. h. Erinnerungen an die Zusammengehörigkeit der Wörter und Sätze ihrem Sinne nach.

Auf einer guten Erinnerung für die Verbindung der Wort- und Satzklänge beruht die natürliche Redegewandtheit. Fließend und leicht reiht der akustisch-motorisch begabte Redner Wörter und Sätze ihrem Klang nach aneinander, und in der schriftlichen Darstellung braucht er nur dem Flusse seiner mündlichen Rede zu folgen. Die Wichtigkeit der akustischen Erinnerung auch für die schriftliche Darstellung eines

Sprachzusammenhangs lehrt die Erfahrung, daß man oft erst dann zu einem Urteil über die Richtigkeit und Schönheit des zusammenhängenden schriftlichen Ausdrucks kommt, wenn man das niedergeschriebene Satzgefüge sich laut vorliest.

Anders verläuft eine Rede, die weniger auf der Erinnerung an geläufige Klangbeziehungen als vielmehr auf dem deutlichen Bewußtsein der Beziehungen im Sinne der einzelnen Redeteile beruht. Solche Reden sind in der Form weniger gewandt, oft aber eindrucksvoller. Sie fließen nicht flüchtig und leicht dahin, sondern lassen in Sprachform und Redetempo die Überlegung merken, die erst den Gedanken zergliedern und seinen sprachlichen Ausdruck suchen muß. Die Gesamtbedeutung ganzer Sätze und Redeabschnitte steht dem Redner von Anfang an im Bewußtsein. Wie in einem Schema reihen sich diese Gesamtvorstellungen aneinander, sei es in Form von Stichwörtern oder in Form eines geordneten Planes. Dieses Schema gewährt die Sicherheit des Redeflusses und den Zusammenhang der einzelnen Gedanken und ihres sprachlichen Ausdrucks, die der Redner aus der Zergliederung jener Gesamtvorstellungen gewinnt.

Die beiden Formen, in denen der Zusammenhang mündlicher Rede zustande kommt, einmal auf Grund der Klangbeziehungen, das andere Mal auf Grund der Bedeutungsbeziehungen, müssen auch für die Methodik des fremdsprachlichen Aufsatzes maßgebend sein.

Die Ausbildung der Klangbeziehungen wird im muttersprachlichen Aufsatzunterricht schon längst geübt. Trotz der Sprechfertigkeit, die der Schüler in seiner Muttersprache bereits besitzt, müssen seine schriftlichen Aufsätze durch Redeübungen vorbereitet werden. Wie im muttersprachlichen Aufsatzunterricht, so muß auch im fremdsprachlichen das Hören und Sprechen, das den Zusammenhang von Satzklangbildern einüben soll, zunächst an zusammenhängende Stücke sich anschließen, die der Schüler nachzuahmen hat. Natürlich werden für die Nachahmung des vorbildlichen Zusammenhanges von Anfang an vor allem Bedeutungsbeziehungen maßgebend sein, aber der Schüler prägt doch dabei auch Klangbeziehungen ein. Der Schüler soll einen möglichst vielseitigen Zusammenhang der Klangwirkung einüben und ein akustisches Sprachgefühl erwerben, das ihn daran gewöhnt, von der Klangform eines Wortes oder eines Satzes auf vielerlei andere Wörter und Sätze fortzuschreiten. So gründet sich auf den Klang der Sätze und Satzgruppen, auf die Wort- und Satzbetonung im Zusammenhange die Fähigkeit zusammenhängender Darstellung, das Urteil über die Richtigkeit und Schönheit der grammatischen Konstruktion und des stilistischen Gepräges.

Die andere Form der Einübung zusammenhängender Rede gründet sich auf die Bedeutungsbeziehungen. Diese Bedeutungsbeziehungen lassen sich auf doppelte Weise gewinnen, wie die Sprachbedeutung überhaupt. Man kann die Sprachbedeutung einmal aus dem zusammenhängenden Lesestück, das andere Mal aus der zusammenhängenden Anschauung und dem eigenen Erlebnis des Schülers entwickeln.

Der Gedankengang des Lesestücks wird durch Analyse seines Zusammenhanges gewonnen und entweder in Stichwörtern dargestellt, die als Hauptträger der zusammenhängenden Gedankenreihe zu betrachten sind, oder durch Überschriften zu größeren und kleineren Abschnitten des Lesestücks ausgedrückt, die neben- und untereinandergeordnet eine planmäßige Inhaltsangabe des Stückes ergeben. Aus diesen Stichwörtern und Überschriften bildet der Schüler wieder vollständige Sätze und Satzgruppen und stellt den Zusammenhang zwischen ihnen her, so daß der zusammenhängende Inhalt des Lesestücks in der einfacheren Sprache wiedererscheint, die der Schüler produktiv beherrschen lernen soll.

Soll die Vorbereitung des Aufsatzes eines zusammenhängenden sprachlichen Vorbildes entbehren, so schöpft sie die Bedeutungsbeziehungen unmittelbar aus der konkreten Anschauung, aus einem äußeren Vorgange, aus einem Erlebnis oder der Erinnerung an ein Erlebnis und späterhin auch aus der Zergliederung eines abstrakten Begriffes. Dieselben Stoffgebiete, an die sich freie Sprechübungen anknüpfen können, stehen auch dem Aufsatz zur Verfügung. Noch viel mehr als bei einfachen Sprechübungen muß aber die Anschauung zur freien zusammenhängenden Darstellung nicht nur einzelne Gedanken, sondern ganze Gedankenkreise umfassen, wenn sie auch Beziehungen zwischen den Bedeutungen der Sätze enthalten soll. Um diese Beziehungen zu finden und zu erkennen, muß der Schüler selbst die einzelnen Vorstellungen aus dem Zusammenhange, den die Anschauung bietet, loslösen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Eigenartige Begabung eines Dreijährigen. Die Kinder eines Hotelbesitzers, der dreijährige Fritz und die fünf Jahre ältere Schwester, beschäftigten sich längere Zeit mit einer Spieldose, die über 20 verschiedene Platten verfügte. Die Schwester, die bereits lesen konnte, gab dem Bruder häufig an, welche Musikstücke auf den Platten verzeichnet standen. Im vorigen Jahre nun, als Fritz genau $2^3/_4$ Jahre alt war, bemerkten die Eltern zufällig, daß der Junge die Platten besser kannte als die Schwester. Genauere Proben ergaben, daß er sämtliche Platten mit absoluter Sicherheit bestimmen konnte. Durch verschiedene Versuche suchte ich nun zu erkunden, wie sich bei dem Kinde dieser seltene Erkennungsvorgang abspielte. Zuerst nahm ich an, Fritz könne die Aufschriften lesen. Ich stellte aber bald einwandfrei fest, daß er nicht einen Buchstaben kannte. Von einem bewußten Zusammensetzen der Buchstaben zu Wörtern war also keine Rede. Nun blieb ja noch die Möglichkeit, daß er die ganzen Wörter im Total des Schriftbildes aufgenommen habe. So unmöglich wäre dies nicht gewesen, da doch immer Kinder vorkommen, die auf diese Weise das Lesen ohne schulmäßigen Unterricht lernen. Wie ich nun in dieser Richtung Untersuchungen anstellte, bemerkte ich, daß der Junge die Platten auch erkennt, wenn er die Aufschriften gar nicht sieht. Nun meinte ich, die Löcher der Platten

gäben das Erkennungszeichen ab, und es hätten sich ihm da irgendwelche festen Raumformen eingeprägt. Aber auch das war nicht der Fall; denn ich konnte die Löcher ganz verdecken, ohne daß das richtige Erkennen behindert worden wäre. Ja, Fritz antwortete mit derselben Sicherheit, wenn ich ihm vom glatten Rande der Platten nur ein Stückchen in etwa der Größe einer Mark sehen ließ. Eigentümlich war nur, daß er die Platten von links nicht erkannte, während für mich die Ränder von links nicht anders als wie von rechts aussahen. Ebenso vermochte ich für meinen Teil an den Rändern der verschiedenen Platten nicht den geringsten Unterschied herauszufinden. Für den Knaben müssen doch aber die Merkmale in der verschiedenen Oberflächenbeschaffenheit der löcherlosen, glatten Ränder der Metallplatten gelegen haben. Eine andere Möglichkeit konnte ich wenigstens nicht entdecken. Und zwar müssen für ihn die Unterschiede ziemlich grob gewesen sein; denn er unterschied die Platten mit einer Sicherheit und Mühelosigkeit, wie jemand etwa Kupfer- und Zinkplatten auseinanderhält. Das Kind spielte dabei, warf von der Seite nur einen flüchtigen Blick auf die Platte, und die Antwort erfolgte mit absoluter Sicherheit. Ich kann mir den Vorgang nun nicht anders erklären, als daß der Junge vor allen Dingen ein außergewöhnlich scharfes Auge hat, das ihn da noch deutliche Unterschiede erkennen läßt, wo ein gewöhnliches Auge nur gleiche Beschaffenheit sieht. Auch muß er eine ganz besondere psychische Anlage für scharfe Unterscheidung, Auffassung und Festhaltung von Raumformen haben. Ist das so, so werden ja in der weiteren Entwicklung diese Eigenschaften noch viel mehr und mannigfaltiger in die Erscheinung treten. Gelegentlich fand ich auch, daß Fritz die meisten Stücke erkannte, wenn er nur den Anfangsakkord hörte, ohne daß er vorher die Platten gesehen hatte. Bei einigen Stücken, die einen weniger charakteristischen Anfangsakkord hatten, waren die beiden ersten Akkorde nötig, um sie mit Sicherheit zu bestimmen. Da das Kind in dem großen Bekanntenkreise bald Aufsehen erregte und in einer die körperliche und geistige Entwicklung gefährdenden Häufigkeit seine Kunst vorführen mußte, versteckten die Eltern die Spieldose. Nach ungefähr einem halben Jahre holte ich sie noch einmal hervor; — zu meinem Erstaunen kannte Fritz jetzt keine einzige Platte mehr. Es war genau so, als ob er nie davon etwas gewußt hätte. Wie ist das nun möglich? Erklärlich scheint mir die Sache so: der Junge konnte vermöge seiner eigentümlichen Begabung die Platten nach ihrer Oberflächenbeschaffenheit unterscheiden. Es hatten sich ihm bestimmte Raumgebilde und bestimmte Namen dazu eingeprägt. Diese Namen hat er jetzt vergessen. Es geht ihm hier so, wie es uns allen öfter geht: man erkennt die Pflanze genau wieder, und doch steigt der Name nicht ins Bewußtsein. Otto Hahn, Berlin.

Über **„Straffällige Jugend und psychopathische Minderwertigkeit“** verbreitet sich in der Münchener Medizinischen Wochenschrift (Nr. 14, Jahrg. 1911) der Jugendstaatsanwalt Rupprecht, der am gleichen Orte schon früher eine viel beachtete Darstellung über die Psychologie des jugendlichen Großstadtverbrechers veröffentlichte. Die bemerkenswerten Ausführungen gründen sich auf die zahlreichen von Psychiatern während zweier Jahre im Strafverfahren gegen Jugendliche gesammelten Beobachtungen und vor Gericht erstatteten Gutachten.

Rupprecht unterscheidet drei Gruppen von Straffälligen, nämlich die Imbezillen, die Hysterischen und die Psychopathischen. Nur den letzteren, speziell den psychopathisch Minderwertigen gelten seine Ausführungen. Die psychopathische

Minderwertigkeit ist keine Geisteskrankheit im Sinne des § 51 R. St. G. B. Sie stellt sich entweder als ein Defekt im Willen oder als ein Mangel im Intellekt oder als eine Verbindung beider Erscheinungen dar. Äußere Degenerationszeichen treten nur selten auf. Die Intelligenzschwäche äußert sich in der Regel in einem allgemeinen Zurückbleiben hinter der Durchschnittsnorm des jeweiligen Alters; sie muß aber immer noch ein verantwortliches Handeln zulassen, sonst liegt Imbezillismus vor, auf den dann die Voraussetzungen des § 51 R. St. G. B. zutreffen. Schwierig feststellbar sind im Symptomenkomplexe der psychopathischen Minderwertigkeit die Defekte im Willen. Sie sind auf eine Reihe von Ursachen zurückzuführen, von denen erbliche Belastung, Erziehungsfehler, Entwicklungsmängel und insbesondere die beginnende Pubertät die wichtigsten sind. An Stelle der Willkürhandlungen treten durch Ausschaltung oder Herabsetzung der Hemmungsmöglichkeit Triebhandlungen. Mit einer übertriebenen Steigerung des Selbstgefühles geht eine Minderung, wenn nicht gar der Verlust der Achtung vor fremden Rechten Hand in Hand; das Bewußtsein antisozialen Handelns fehlt. Deshalb mangelt auch meist das Reuegefühl vollständig; es zeigt sich im Gegenteil nicht selten ein gewisser Unmut über die strafrechtliche Beanstandung. In derart gelagerten Fällen tritt zur Schwäche des Willens eine Rückständigkeit des Intellektes, die zur Verneinung der strafrechtlichen Einsicht führen kann.

Die überwiegende Mehrzahl der minderwertigen Jugendlichen sind Knaben, was nicht nur auf den starken Einfluß der Pubertät bei psychopathischer Veranlagung, sondern auch auf die Tatsache zurückzuführen ist, daß die Knaben zu etwa $^3/_4$ an der Gesamtzahl der jugendlichen Straffälligen beteiligt sind.

Ob die psychopathische Veranlagung die Verletzung bestimmter Rechtsgüter (Eigentum, körperliche Integrität, Geschlechtsehre) fördert oder ob umgekehrt diese Rechtsgüter den psychopathischen Jugendlichen besonders zum Angriff reizen, oder ob er die Straftat gleich normalen Jungen je nach Gelegenheit und innerem Anreiz begeht, läßt sich nach den bisherigen Erfahrungen nicht mit Sicherheit feststellen. Sittlichkeitsverbrechen an Kindern wurden von normalen wie von imbezillen Jugendlichen begangen; nur in einem Falle ließ sich psychopathische Minderwertigkeit feststellen. Zwei zur Anzeige gelangte Fälle von Exhibitionismus wurden von verblödeten Geisteskranken verübt. Jugendliche, die sich nach § 175 R. St. G. B. verfehlt haben, waren in keinem Falle Psychopathen; das Motiv der Straftat war meist Verführung oder Gewinnsucht, nicht innerer Drang. Das von Psychopathen weitaus am häufigsten begangene Delikt ist der Diebstahl. Da aber dieses Vergehen zugleich das typische Jugenddelikt ist, so ist die Häufigkeit seines Erscheinens beim minderwertigen Jugendlichen keine Besonderheit. Es läßt sich sohin eine ausgesprochene Neigung des jugendlichen Psychopathen für bestimmte Deliktskategorien nicht feststellen.

Die Ausführungen Rupprechts, die durch eine Reihe plastischer Beispiele aus der Praxis wirkungsvoll ergänzt werden, klingen in dem berechtigten Wunsch aus, es möchten die in Erziehungsanstalten untergebrachten Zöglinge rechtzeitig einer psychiatrisch-psychologischen Untersuchung unterstellt werden, und es möchten Anstalten errichtet werden, in denen die psychopathischen Elemente von den normalen Zöglingen getrennt werden können, da auch bei dem Minderwertigen noch Erziehung möglich ist, freilich Erziehung in anderer Form und mit anderen Mitteln als bei den normalen Jugendlichen.

M. Kaiser, München.

Zahlengedächtnis und Rechenfertigkeit. Lobsien beschreibt in Nr. 1 dieser Zeitschrift einen Versuch, der die Korrelation zwischen Rechenfertigkeit und Zahlengedächtnis beweisen oder nicht beweisen sollte. Er kommt zu dem überraschenden Ergebnis, daß die Korrelation sehr gering ist. In Nr. 2 bestreitet die Richtigkeit A. Huther, ohne aber durch Versuche auf das Gegenteil geführt worden zu sein. Ich habe selbst ein ziemlich gutes Zahlengedächtnis und rechne dabei auch nicht schlecht. Ich nahm bisher als selbstverständlich an, daß das eine vom anderen abhängig sei und durch Übung des einen auch das andere gefördert werde. Der Lobsiensche Versuch scheint fast das Gegenteil zu beweisen. Ich nahm daher selbst Klassenversuche vor und suchte dabei die Versuchsbedingungen Lobsiens möglichst einzuhalten. (Im einzelnen siehe unter II.) Die verschiedenen Versuche ergaben wesentlich verschiedene Korrelationskoeffizienten, nicht hoch, aber doch meist wesentlich höher als die Lobsienschen. Das eine Ergebnis möchte ich vorwegnehmen: Der beste Rechner wies stets die besten Gedächtnisleistungen, der schlechteste Rechner nahezu die schlechtesten Gedächtnisleistungen auf. Bei den meisten Versuchspersonen war aus den einzelnen Versuchen kein intensiverer Zusammenhang zu erkennen.

Die Versuchsanordnung. Versuchspersonen waren die Schüler einer 6. Bürgerschulklasse (3. Schuljahr). In Rücksicht auf die jüngeren Schüler begnügte ich mich zur Prüfung des Zahlengedächtnisses mit acht zweistelligen Zahlen. Beim ersten Versuch sprach ich die Zahlen laut und deutlich in Abständen von 5 Sekunden dreimal vor. Die Schüler hielten dabei Hände und Mund fest geschlossen. Zehn Sekunden nach dem dritten Vorlesen schrieben sie auf bereit liegende Zettel, was sie gemerkt hatten. Die Bewertung erfolgte wie bei Lobsien: Alles Falsche und nicht Verzeichnete wurde als Fehler gewertet. Ich bot dann — an einem anderen Tage, aber zur selben Zeit und nachdem die Schüler dieselben Unterrichtsstunden und Pausen gehabt hatten — noch einmal acht Zahlen; dabei war es den Versuchspersonen gestattet, die Hände nach Belieben zu halten und den Mund zu bewegen, ohne jedoch hörbar zu sprechen. Und ein drittes Mal mußten die Schüler die Zahl jedesmal laut wiederholen. Daß dadurch die Korrelationskoeffizienten jedesmal andere werden, zeigt die untenstehende Tabelle an. Zur Untersuchung des optischen Zahlengedächtnisses verwendete ich Zifferntafeln, ebenfalls zweistellig, die in 5 Sekunden-Abständen vor dem Ausschnitt einer aufgestellten Papptafel erschienen und verschwanden.

Doch erschien mir mein Apparat zu unvollkommen, um für exakte Ergebnisse in Frage zu kommen. Ich verzichte deshalb auf die Wiedergabe der Resultate. Zum schriftlichen Rechnen hektographierte ich 40 Aufgaben — je 10 aus Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division. Hätten die Kinder die Aufgaben selbst geschrieben, so hätte die Schreibfertigkeit neben der Rechenfertigkeit ein wesentliches Moment gebildet. Ich konnte es mir doch nicht versagen, die Zeit, die zur Lösung gebraucht wurde, auch mit in Betracht zu ziehen, und das Ergebnis ist nicht uninteressant (s. unten!). Zum Kopfrechnen verwendete ich ebenfalls je 10 Aufgaben aus den vier einfachen Rechnungsarten. Das Ergebnis wurde auf bereit liegende Zettel geschrieben. Hier konnte die Zeit natürlich nicht in Betracht kommen; vielmehr folgten die Aufgaben in regelmäßigen Abständen von $7^1/_2$ Sekunden aufeinander.

Nachstehende Tabellen wurden bei der rechnerischen Verarbeitung des gewonnenen Materials unter Verwendung der bekannten Formeln (vergl. Lobsiens zit. Arbeit) erhalten.

1. Rechenfertigkeit und rein akustisches Zahlengedächtnis (Mund und Hände der Versuchsperson fest geschlossen):

	Korr.-Koeff.	w. F.
Schriftl. Rechnen (Richtigkeit)	0,15	0,10
Schriftl. Rechnen (Schnelligkeit)	0,34	0,09
Kopfrechnen	0,25	0,10

2. Rechenfertigkeit und akustisches Zahlengedächtnis (Mund und Hände der Versuchsperson nicht geschlossen):

	Korr.-Koeff.	w. F.
Schriftl. Rechnen (Richtigkeit)	0,34	0,09
Schriftl. Rechnen (Schnelligkeit)	0,42	0,08
Kopfrechnen	0,50	0,07

3. Rechenfertigkeit und akustisch-sprachmotorisches Zahlengedächtnis (Zahlen von den Versuchspersonen laut gesprochen):

	Korr.-Koeff.	w. F.
Schriftl. Rechnen (Richtigkeit)	0,53	0,07
Schriftl. Rechnen (Schnelligkeit)	0,30	0,09
Kopfrechnen	0,41	0,08

Ergebnisse. Zwischen dem rein akustischen Zahlengedächtnis und der Rechenfertigkeit ist anscheinend kein größerer Zusammenhang bemerkbar, ausgenommen die Rechenschnelligkeit. Nach dem Versuchsergebnisse kann ich annehmen, daß die mit dem besseren akustischen Zahlengedächtnis ausgestatteten Schüler die schnellsten Rechner sind, ohne daß sie dabei auch die sichersten Rechner sind. Das Resultat änderte sich stark bei dem zweiten Versuche, bei dem die Kinder bei der Gedächtnisprüfung nicht auf das Ohr allein angewiesen waren; die Bewegung der Hände und der Lippen (wenn auch nicht hörbar) half manchem ganz wesentlich die Zahlen zu merken. Den größten Vorteil scheinen wieder die Schnellrechner zu haben. Besonders auffällig ist aber die Beziehung dieser Gedächtnisleistung zum Kopfrechnen. Hier dürfte sich wohl der Rechenunterricht der Schule als Ursache entpuppen. Beim Kopfrechnen werden die Aufgaben fast ausnahmslos so geboten, daß die Kinder sie anhören, dabei aber die (möglichst unhörbare) Bewegung der Lippen und Hände frei haben. Die sicheren Rechner, die zwar langsamer, aber richtiger rechnen, als ihre schnell fertigen Kameraden, kommen nach der Tabelle am besten zu ihrem Rechte, wenn ihnen gestattet ist, die Aufgaben nachzusprechen. Oder umgekehrt, es würden mehr richtige Lösungen zu erzielen sein, wenn den Schülern gestattet werden könnte, alle Aufgaben laut nachzusprechen. Welche Rolle hierbei die Aufmerksamkeit und andere Momente spielen, läßt sich schwer feststellen. Otto Erler, Leipzig.

Die Zensuren in der Volksschule und in der Höheren Schule[1]. Im Dezemberheft 1910 der amerikanischen Zeitschrift: „The Pedagogical Seminary“

[1]) „A Comparison of Elementary and High School Grades.“

sucht W. R. Miles, M. A., auf Grund statistischer Erhebungen die Frage zu beantworten: Bis zu welchem Grade behalten die Schüler den in der Volksschule eingenommenen Rang auch in der Höheren Schule, oder mit anderen Worten: Werden Schüler, die in der Volksschule als gut, mittelmäßig oder wenig befähigt galten, später auf Grund ihrer Leistungen in der Höheren Schule ebenso beurteilt? Im Zusammenhange damit werden zugleich noch einige andere Fragen erörtert; z. B.: Welches ist das Verhältnis zwischen den Zensuren, die ein und derselbe Schüler in den beiden Schularten in dem gleichen Fache erhält? — In welchen Gegenständen sind die Wechselbeziehungen besonders auffällig? — Wie verhalten sich die Zensuren der Knaben zu denen der Mädchen? u. a.

Methoden der Untersuchung.

Zugrunde liegen die Schulzeugnisse der Schulen von Jowa City, und zwar sind nur solche Schüler in Betracht gezogen worden, von denen mindestens die Zeugnisse der letzten 4 Jahre der Volksschule und von wenigstens 2 Jahren der Höheren Schule vorlagen.[1]) Die verhältnismäßig geringe Zahl der Schüler (106) erklärt sich daraus, daß nur die Zeugnisse der letzten 12 Jahre aufbewahrt worden waren.

Die Schulen von Jowa zensieren mit folgenden Buchstaben: E (Excellent) = vorzüglich, G (Good) = gut, M (Medium) = ziemlich gut, P (Poor) = genügend, F (Failure) = ungenügend.

Diese Bezeichnungen repräsentieren folgende Punktzahlen: E = 95—100 (durchschnittlich 97,5), G = 85—95 (durchschnittlich 90), M = 75—85 (durchschnittlich 80), P = 70—75 (durchschnittlich 72,5), F unter 70 (durchschnittlich 60).

Aus den Berechnungen ergibt sich, daß die Durchschnittszensur der 106 Schüler in der Volksschule 89,15 beträgt, in der Höheren Schule 82,49; sie ist also in letzterer um 6,66 geringer.

Um die Rangverschiebung des einzelnen Schülers darzustellen, bedient sich der Verfasser der Vierteilungsmethode (quartile method). Jeder der 106 Schüler wird auf der Zeichnung durch ein Quadrat dargestellt, das gemäß den Durchschnittsleistungen des betr. Schülers in der Volksschule mit einer Nummer versehen ist; der beste Schüler ist repräsentiert durch Nr. 1, der schlechteste durch Nr. 106. Diese 106 Quadrate sind in 4 Gruppen (quartiles) von je 26 bzw. 27 Schülern geteilt und durch verschiedene Färbung bzw. Schraffierung voneinander abgehoben (Fig. 1).

Auf Fig. 2 sind die Schüler nach den Leistungen in der Höheren Schule plaziert, doch so, daß die Nummer des Schülers die gleiche bleibt und auch die Färbung der einzelnen Quadrate, wie sie die Fig. 1 zeigt, beibehalten ist.

Der Vergleich beider Zeichnungen gibt ein klares Bild von der Verschiebung, die eingetreten ist. Es zeigt sich folgendes:

I. Gruppe. Von den 27 Schülern behaupten 18 ihren Rang; 7 rücken in die 2., je 1 in die 3. und 4. Abteilung.

II. Gruppe. Von den 26 Schülern bleiben 7 in der gleichen Abteilung; je 6 kommen in die 1. und 3., und 7 geraten in die letzte Gruppe.

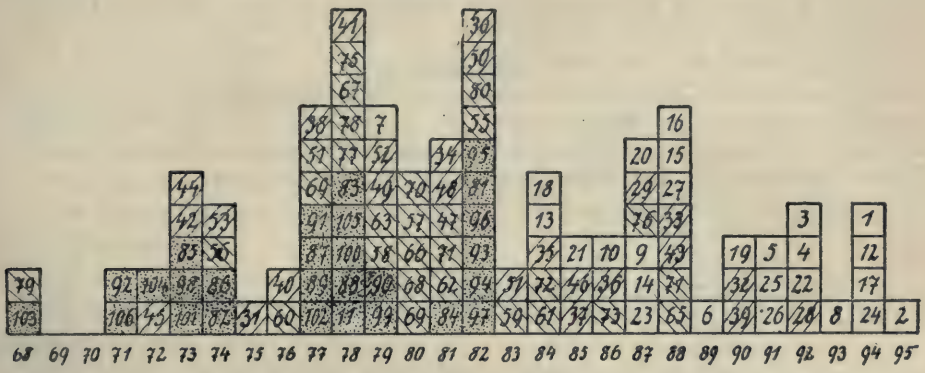
---

[1]) Der Übergang in die Höhere Schule erfolgt in der Regel nach 8jährigem Besuche der Volksschule.

III. Gruppe. Von den 27 Schülern finden sich 13 wieder in der gleichen Gruppe; 3 sind in der 1., 6 in der 2., 5 in der 4 Gruppe.

IV. Gruppe. In die 1. Abteilung rückt kein Schüler vor; 6 kommen in die 2., 7 in die 3. Gruppe. Die übrigen 13 bleiben auch in der Höheren Schule in der letzten Gruppe.

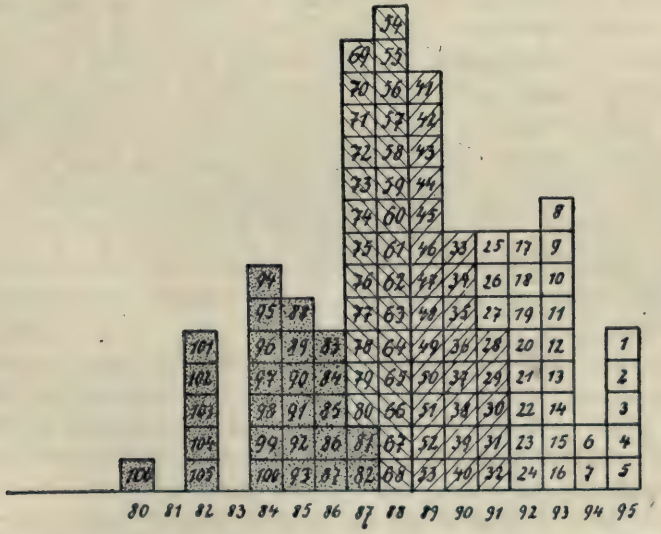
Fig. 1.



Teilt man die Schüler nach ihren Zensuren in 2 Hauptgruppen, so ergibt sich, daß 76 Volksschüler in der gleichen Hauptgruppe der Höheren Schule sich wiederfinden; 15 geraten in die höhere, ebensoviel in die niedere Gruppe.

So kann man sagen, daß im allgemeinen die Schüler, die in der Volksschule die besten waren, auch in der Höheren Schule die besten sind; das gleiche gilt von den schlechtesten.

Fig. 2.



Abgesehen von wenigen auffälligen Ausnahmen (Nr. 7, 11, 31, 45, 65) findet beim Übergang aus der einen in die andere Schule keine radikale Änderung statt.

Besonders eingehende Untersuchungen hat der Verfasser angestellt, um über die zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen bestehenden Wechselbezie-

hungen Aufschluß geben zu können. Er verwendet dazu die Pearsonsche Formel ($r = \frac{\Sigma x y}{n \sigma_1 \sigma_2}$), durch die er den sog. Beziehungskoeffizienten gewinnt. Zur Erklärung sei folgendes bemerkt: Der Koeffizient + 100 würde besagen, daß die Leistungen in den beiden Unterrichtsfächern die gleichen sind; der Koeffizient 65, daß die Leistungen in dem 2. Gegenstande 65 Hundertstel im Vergleich zum 1. betragen würden. Aus der von Miles aufgestellten Tabelle mögen einige Beispiele folgen:

Wechselbeziehungen.

Gegenstände	Koeff.
Durchschnittszensur in der Volksschule und in der Höheren Schule . .	+ · 71
Orthographie — Grammatik und Stil	+ · 67
„ — Naturwissenschaft	+ · 17
Lesen — Grammatik und Stil	+ · 59
„ — Mathemathik (der Höheren Schule)	+ · 26
Rechnen — Geographie	+ · 69
„ — Geschichte	+ · 43
Grammatik und Stil — Geographie	+ · 75
„ „ „ — Geschichte (der Höheren Schule)	+ · 46
Geographie — Geschichte	+ · 74
Mathemathik — Fremde Sprachen	+ · 64
„ — Naturwissenschaft	+ · 58
Fremde Sprachen — Naturwissenschaft	+ · 60

Wenn man das Verhältnis je eines Gegenstands zu allen übrigen betrachtet, so ist der Koeffizient am höchsten bei Geographie (+ · 662), am niedrigsten bei Orthographie (+ · 439). So kann man sagen, daß (sobald es sich um ein einzelnes Fach handelt) die Geographiezensur am besten, die Zensur in Orthographie am schlechtesten den Stand der Leistungen des einzelnen Schülers repräsentiert.

Da von den 106 Schülern 14 die Universität Jowa besuchten, so konnten die Leistungen dieser Gruppe weiter verfolgt werden, und es ergab sich die auffällige Tatsache, daß die Schüler, die als die besten bzw. schlechtesten in Volks- und Höherer Schule galten, auch in der Universität diesen Rang einnahmen.

Bei den Untersuchungen konnte auch das Verhältnis der beiden Geschlechter berücksichtigt werden, da sich die 106 Schüler aus 53 Knaben und 53 Mädchen zusammensetzten.

Es ergibt sich, daß in der Volksschule die Mädchen ganz entschieden an der Spitze marschieren; in der Höheren Schule ist zwar die Differenz nicht mehr so groß, doch haben auch hier die Mädchen die Führung. Das ist nicht nur der Fall im Gesamtdurchschnitt, sondern in beinahe allen Fächern. Der Verfasser glaubt besonders erwähnen zu sollen, daß zu den besten unter den 101 Schülern, die Handarbeit treiben (53 Knaben und 48 Mädchen), nur 6 Knaben, dagegen 37 Mädchen zählen.

Weiter zeigt sich, daß in mehreren Unterrichtsfächern die Mädchen die Mehrheit in der 1. und 4. Gruppe haben, während die Knaben vorwiegend zu den beiden mittleren gehören. Beim Übergang von der Volksschule in die Höhere Schule sinkt

die Durchschnittszensur bei den Knaben von 87,64 auf 81,47, bei den Mädchen von 90,66 auf 83,51 herab.

„Warum die Mädchen die Knaben übertreffen, ist eine schwer zu beantwortende Frage. Vielleicht, weil die Mädchen mehr entwickelt sind als die Knaben, oder weil sie gewissenhafter den Anweisungen der Lehrer folgen. Möglich ist es aber auch, daß die Schulen den wirklichen Fähigkeiten der Knaben nicht in entsprechender Weise gerecht werden."

Durch mehrere Zeichnungen illustriert der Verfasser noch das Maß der Fortschritte und das Verhältnis der ungenügenden Leistungen und kommt dann für die von ihm untersuchten Schulverhältnisse zu folgenden Schlußresultaten:

1. Die große Mehrheit der Schüler, die den Unterricht in der Höheren Schule genießen, haben rasche oder doch wenigstens normale Fortschritte in den Klassen der Volksschule gemacht.

2. Die meisten Schüler der Höheren Schule zeigen in einigen ihrer Arbeiten ungenügende Leistungen.

3. Die Schulen scheinen den Mädchen besser angepaßt zu sein als den Knaben.

4. Beim Übergang von der Volksschule zur Höheren Schule wechselt der einzelne Schüler selten völlig seinen Rang.

5. Der Rang, den er in irgendeinem Fache erhält, repräsentiert ziemlich genau denjenigen, den er in allen Fächern erhält. Erwin Dietze.

Eine **„Pädagogische Arbeitsgemeinschaft"** soll in **Stuttgart** ins Leben treten. Sie will in bescheidenem Rahmen etwa dasselbe leisten wie die psychologisch-pädagogischen Institute in Leipzig und München. Die Leitung wird Dr. Deuchler, Dozent für Pädagogik in Tübingen, übernehmen. Er wird zuerst eine Einführung in die Methoden der psychologisch-pädagogischen Forschung geben; dann sollen einzelne Probleme in Angriff genommen werden. Aus der langen Vorschlagsliste wurden folgende ausgewählt: 1. die Entwicklung der Kindersprache, im Zusammenhang damit der erste Lese- und Schreibunterricht, auch Altersmundart und dergl., 2. die Entwicklung der zeichnerischen Befähigung, 3. die Entstehung der Zahlvorstellungen und der erste Rechenunterricht. Es wird sich zunächst darum handeln, daß das zusammengestellt und besprochen wird, was seither auf den einzelnen Gebieten geleistet worden ist. Daraus wird sich dann die gegenwärtige Frage- und Problemstellung ergeben; in ihren Klassen, an eigenen Kindern, in Kindergärten oder wo sich sonst geeignete Gelegenheit findet, werden im Anschluß daran von den Teilnehmern Beobachtungen und Versuche angestellt, über diese wird dann wieder berichtet. Man hofft so zu sicheren Ergebnissen und zu klaren Einsichten zu kommen. Es handelt sich also nicht um das pädagogische (oder psychologische) Experiment i. e. S., das mit allerlei teuren Apparaten arbeitet, sondern mehr um systematische Beobachtung, um Einzelbeobachtung und um Klassenbeobachtung. An den vielgestaltigen Arbeiten soll sich jeder Teilnehmer nach Maßgabe seiner Verhältnisse beteiligen.

(Die deutsche Schule. Aprilheft 1911.) Sch.

Die Abteilung für Schulgesundheitspflege auf der Internationalen Hygieneausstellung in Dresden wird alle bisherigen Veranstaltungen ähnlicher Art nach Umfang und Inhalt übertreffen. Nach dem aufgestellten Programme und dem Stande der Anmeldungen findet insbesondere der Schulbau eine umfassende Darstellung.

Unter den mehr als fünfzig deutschen Städten, die die Ausstellung beschicken, gedenkt eine große Anzahl ihre Schulhäuser in Plänen, Modellen und Bildern vorzuführen und für alle wichtigen Einzelfragen die verschiedensten Versuche zur Lösung zu zeigen. Einen lehrreichen Einblick soll die Vorführung der Waldschule bieten, die auf einem Raum von mehr als 4000 qm inmitten der parkartigen Anlagen des Großen Gartens errichtet wird, nicht minder eine Schule für geistig zurückgebliebene Kinder und eine vollständige Schulzahnklinik. Auch die Hygiene als Lehrgegenstand findet die gebührende Beachtung. So wird unter anderem eine möglichst vollständige Zusammenstellung von Anschauungsmitteln für hygienische Unterweisungen angelegt werden. Die Hygiene der Schularbeit ist ein weiteres mit aufmerksamer Pflege bedachtes Ausstellungsthema. Hierzu werden insbesondere die neueren Forschungen der pädagogischen Psychologie und experimentellen Pädagogik ihr bedeutsames Material in reichem Maße beisteuern. Wir berichten hierüber noch ausführlich. — Sch.

Notizen: 1. Professor Dr. E. Meumann hat einen Ruf an die Hamburgischen Wissenschaftlichen Staatsanstalten angenommen.

2. Auf dem ersten Kongreß für experimentelle Pädagogik in Rußland (vergleiche diesen Jahrg. S. 175 u. 185) wurde, wie wir nachträglich erfahren, außer Prof. Dr. R. Sommer auch Dr. W. A. Lay zum Ehrenmitgliede ernannt; die Petersburger Gesellschaft für experimentelle Pädagogik ehrt mit dieser Ernennung, die schon früher Prof. Dr. E. Meumann erfuhr, die hervorragende Arbeit der deutschen Forscher an der Begründung und dem Ausbau einer Pädagogik, die auf streng empirischer Grundlage ruht.

3. Das Pädagogische Universitätsseminar in Jena feiert am 1. Juli d. J. das 25jährige Jubiläum seiner Wiedereröffnung.

4. Der Bund für Schulreform hält seine diesjährige Hauptversammlung, die mit einem Kongreß verbunden werden soll, in der Zeit vom 6.—8. Oktober in Dresden ab.

5. Ein erster allgemeiner Rassenkongreß wird vom 26.—29. Juli 1911 in London zusammentreten.

6. Das pädagogisch-psychologische Institut in München hält im Sommer-Semester 1911 folgende Vorlesungen ab: Prof. Dr. F. Birkner: Anthropologie des Kindes. Privatdozent Dr. M. Isserlin: Psychopathologie des Kindesalters. Prof. Dr. M. Hahn: Die Mitwirkung des Lehrers an der Bekämpfung sozial-hygienischer Mißstände. Schularzt Dr. E. Dörnberger: Körperliche Einflüsse auf die Schul- und Lernfähigkeit des Kindes. Privatdozent Dr. A. Fischer: Seminaristische Übungen über ausgewählte Kapitel aus der Psychologie des Kindes.

7. Der 7. Internationale Kongreß für Psychologie ist für Ostern 1913 in den Vereinigten Staaten geplant. Er wird drei Tage in der Columbia University und drei Tage in der Havard University tagen. Prof. John Watson an der John Hopkins University ist zum Sekretär des Kongresses bestellt. Sch.

Literaturbericht

Josef Luitpold Stern, Wiener Volksbildungswesen. Jena 1910. Eugen Diederichs. 101 S. brosch. 2 M.; geb. 2,50 M.

Sterns Bericht über das Wiener Volksbildungswesen ist keine angenehme, aber eine lehrreiche Lektüre. Er handelt — das sei zur Abwehr von möglichen Mißverständnissen des Titels vorangeschickt — von allen auf privater, genossenschaftlicher, kommunaler und staatlicher Initiative beruhenden Einrichtungen zur Fortbildung der breiten Schichten nach dem Erlöschen der Werktagsschulpflicht, und sein Hauptinhalt sind Zahlen, freilich redende Zahlen, die von der wachsenden geistigen Regsamkeit der Massen, von der Intensifikation ihres Bildungswillens erzählen, von den Zusammenhängen zwischen wirtschaftlicher Lage und Bildungsniveau, von der Vielheit der Interessen der geistig Hungernden und der einheitlichen Zusammenarbeit aller Veranstaltungen zu ihrer Befriedigung. Hie und da beleuchten die Ziffern mit grellem Glanze auch die Engherzigkeit der Kommune Wien in Fragen der Bildungspolitik; aber alles in allem beweisen sie, daß die Österreicher gut organisieren und verwalten können, nicht nur in annektierten Provinzen.

Weil der Inhalt hauptsächlich Zahlen sind, läßt er sich nicht wiedergeben, auch nicht auszugsweise, und es besteht die Aufgabe des Referenten darin, zu begründen, warum nach seiner Meinung jeder an der Ausgestaltung des deutschen Volksbildungswesens Interessierte sich einen Einblick in dasselbe verschaffen soll — wenn er nicht einen Einblick in das lebendige Getriebe der Wiener Volksbildungsarbeit selbst besitzt.

Man ist leicht geneigt zu sagen, wenn die Stadt Wien vielerlei Einrichtungen und Gelegenheiten zur Höherbildung der breiten Schichten besitzt, so ist das sehr schön; wenn sie damit — wie die Statistik wenigstens wahrscheinlich macht — Erfolg hat, so ist das noch besser; wenn jemand alle diese Einrichtungen und ihre Geschichte beschreibt, so ist das ein Buch, das eigentlich nur die Wiener angeht. Mit Dingen, die Privatsache der Stadt Wien sind, vor die breite Öffentlichkeit treten, das könnte als eine Unbescheidenheit aufgefaßt werden. Auch Berlin, München, andere Städte haben einen Volksbildungsverein, Volksbibliotheken, eine Volkshochschule, Volksbühne und Volkshäuser; aber sie behelligen mit dem Bericht über ihre Wirksamkeit niemanden; böte das Wiener Volksbildungswesen nichts weiter als ähnliche Einrichtungen, so würden Jahresberichte über die Tätigkeit derselben reichlich genug sein. Auch daß Wien mit mehr als 2 Millionen Einwohnern in der Statistik der Volksstudenten, des Bücherbestandes, der Vorträge und Veranstaltungen, der Einnahmen und Ausgaben sehr hohe Ziffern aufweist, berechtigt noch nicht, die allgemeine Aufmerksamkeit auf Wien zu lenken; die Zahlen sind an sich kein durchschlagender Beweis weder für besondere Zweckmäßigkeit der Wiener Einrichtungen, noch für einen auffälligen Bildungseifer der Wiener Bevölkerung. Auch einzelne wienerische Spezifika sind nicht das Entscheidende, obgleich sie genauer kennen zu lernen für jede andere im Interesse der Volksbildung tätige Organisation lehrreich und anregend ist. Aber wenn auch in München z. B. die staatliche Organisation der Volkshochschulkurse unbekannt, oder die Veranstaltung volkstümlicher Reisen bis heute nicht versucht worden ist, so besitzt es dafür in seinen theoretischen Kursen für soziale Frauenbildung, seinen Wanderausstellungen für guten Zimmerschmuck, seinen Museen[1]) und anderen Einrichtungen gleichfalls Spezifika, zu denen in Wien das Gegenstück fehlt.

Das Existenzrecht des Buches besteht vor allem in der Schilderung des Zusammenhangs und der Zusammenarbeit der vielen, verschiedenartigen Einrichtungen zur Hebung und Verbreitung der Volksbildung. Die Angaben über die Planmäßig-

[1]) Über Museen als Volksbildungsstätten vergleiche man die Verhandlungen der 1903 in Mannheim tagenden Konferenz für Arbeitsmuseen und Schausammlungen, über welche durch die Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen ein guter Bericht ausgegeben wurde (bei Heymann, Berlin 1904).

keit des Ineinanderwirkens verdienen das aufmerksamste Studium all derer, die selbst in der Bewegung für eine durchgehende, alle Stände umfassende und annähernde Volksbildung als Lehrer, Organisatoren, Förderer wirken. Bücher, Vorträge, Konzerte, Rezitationen, Bühnenwerke, gute Reproduktionen von Erzeugnissen der bildenden Künste unter den Massen in Zirkulation zu bringen, ist nur die Hälfte der Arbeit, die von der Volksbildungsbewegung geleistet werden soll; insofern sich die verschiedenen religiösen, politischen, wirtschaftlichen Parteien der gleichen Mittel bemächtigen, beeinträchtigen sie sogar die Arbeit, heben sie gegenseitig auf, stärken die Verwirrung, Darin ist die Wiener Bewegung vorbildlich, daß sie, auf dem Boden strenger Parteilosigkeit, alle der Bildung des Volkes im ganzen förderlichen Maßnahmen und Einrichtungen zentralisiert, die politische Bildung der Massen, den Unterricht im Berufsfach und insbesondere die Verbreitung von Kenntnissen und Anschauungen, die nur parteibildend wirken, an die Grenze abschiebt, den Arbeitervereinen, Berufsgenossenschaften, Parteiorganisationen überläßt. Es ist schade, daß man über die Erfolge der Zentralisation auf diesem Gebiete nicht berichten kann — statistisch lassen sie sich nicht festlegen — und wenn der Berichterstatter uns versichert, daß man eine „Demokratie des Geistes" entstehen sähe, so kann übelwollende Kritik darin nichts als einen subjektiven Eindruck erblicken. Ich bekenne gern, daß ich auch ohne greifbare Belege an den Nutzen der Zentralisation glaube, und da ich weiß, wie schwer es ist, Menschen unter Ausschaltung ihrer Parteiinteressen zu vereinigen, stelle ich mich entschieden zu den Bewunderern des Wiener Systems. Ich bedaure nur, daß in dem Bericht nur das heute erreichte gute Resultat zu Worte kommt, die Vorläufer und Fehlversuche, die Geschichte dieser Zentralisation der Volksbildungsbewegung übergangen ist. Oder sollten Planmäßigkeit und Eintracht von Anfang an die auszeichnenden Charakteristika der Wiener Unternehmungen gewesen sein? Es ist auch schade — und ich möchte für weitere derartige Arbeiten meiner Anregung Erfolg wünschen — daß nicht ausführlich das Nebeneinander der Volksbildungsunternehmen anderer Städte, z. B. Münchens, mit dem Wiener System konfrontiert wird; ich meine nicht die Zahlen, die ja gelegentlich herangezogen werden, sondern den Geist des ganzen Betriebes. Der werbenden Kraft des Berichtes wäre ein solcher Vergleich sicher zugute gekommen.

Von den im Buch besprochenen Einrichtungen verdienen in erster Linie Beachtung der von E. Reyer ins Leben gerufene und geleitete Verein „Zentralbibliothek" und sein Werk, in zweiter Linie der staatliche Charakter der volkstümlichen Universitätskurse und ihre aus der Erfahrung der Jahre abstrahierten Grundsätze für Themawahl und Vortragsweise, in dritter Linie die „festen" Mittelpunkte, die nur für Volksbildungszwecke geschaffenen Gebäude, besonders das Volksheim. Die Wiener sind beinahe so erfinderisch wie die Amerikaner, wenn es gilt, gute Bücher an das breite Publikum heranzubringen; (Garnisons-, Lehrlings-, Krankenhaus-, Gerichtsbibliotheken) es fehlt nur die Wanderbibliothek, die auf einem Karren jeden Montag oder Sonnabend in die Vorstädte, in die Dörfer hinauszieht, und neuen Lesestoff gegen den alten austauscht. Hoffentlich macht der Verein „Die Lese" von den österreichischen Erfahrungen auch für unsere Verhältnisse den rechten Gebrauch und berücksichtigt sie in seiner demnächst den Behörden zugehenden Denkschrift über Mittel und Wege, das Volk für gute Lektüre zu gewinnen, vor der Schund- und Schmutzliteratur zu sichern, und die Tausende von Bänden, die zu Volksbildungszwecken schon vorhanden sind, aus dem Dornröschenschlaf in den Regalen der Bibliotheken zu erwecken. Der Zentralbibliothek Wien gebührt in dieser Hinsicht das größte Lob; sie macht es möglich, jeden mit jedem gewünschten, namentlich wissenschaftlichen Werk zu versehen dadurch, daß sie in ihren Katalogen neben den eigenen auch die Bestände anderer Bibliotheken Wiens verzeichnet (z. B. die der Handelskammer) und ihren Lesern die Entlehnung auch aus diesen Bibliotheken vermittelt und besorgt. Das Ideal der Zentralbibliothek besteht darin, in ihren Verzeichnissen einmal alle in Wien entlehnbaren wissenschaftlichen und belletristischen Werke, alle Jugendschriften und Musikalien zu führen und das Leihgeschäft (unter Kooperation aller Bibliotheken) einheitlich zu besorgen. Es ist gewiß, daß manches Buch heute seltener gelesen wird, weil es in der zunächst gelegenen Bibliothek nicht zu

haben ist, oder weil man, um es aus der Bibliothek, in der es vorhanden ist, entlehnen zu können, besonders akkreditiert sein muß. Teilen sich die kooperierenden Bibliotheken klug in die verschiedenen Sparten, so kann eine auf sie aufgebaute, im gewissen Sinn mit fiktiven Bücherbeständen arbeitende Zentrale ohne erhebliches Budget auch regelrecht ausgebaut werden.

Die volkstümlichen Hochschulkurse in Wien und Umgebung sind eine staatlich subventionierte Einrichtung der Universität Wien. Sie erstrecken sich heute über nahezu alle Gebiete, außer denen der Elementarbildung und der Tagespolitik, und dürfen statutarisch nur von Professoren und Dozenten der Hochschule abgehalten werden. Jeder einen Kursus veranstaltende Dozent hat sich einer Instruktion zu fügen, in der die Bedürfnisse und geistige Beschaffenheit der Volksschulstudenten dargelegt sind, „die dem Abiturienten einer Mittelschule in der Regel an praktischer Erfahrung ebenso weit überlegen sind, als sie ihm an theoretischem Wissen nachstehen" und die daraus sich ergebenden Forderungen der Anschaulichkeit, Freiheit, Übersichtlichkeit des Vortrags betont werden. Jeder Dozent hat den Hörern ein Programm in die Hand zu geben, das die Leitlinien seiner Ausführungen in Merksätzen fixiert und einige Literatur zu weiterer Vertiefung angibt. Jeder Dozent ist endlich verpflichtet, nach Schluß des Vortrags in eine Besprechung, einen „Unterricht" einzutreten, auch schriftlich gestellte Fragen zu beantworten, und diejenigen Hörer, die einen mehrjährigen Zyklus von Fachvorlesungen gehört haben, auf Wunsch zu prüfen. Auch in dieser Organisation der Volkshochschulkurse ist manches Nachahmenswerte enthalten, und in Ländern möglich, in denen auf offiziellen Charakter und staatliche Förderung derselben nicht zu hoffen ist.

Vorbildlich ist das Wiener Volksbildungswesen auch noch in einem dritten Punkt, in dem erfolgreichen Streben, sich eigene Räume, Lesehallen, Arbeitsstätten, Vortragssäle zu schaffen. Im eigenen Haus sind die Bildungsinteressen gesichert gegen das schwankende Wohlwollen öffentlicher und privater Fördererkreise. Es ist deshalb allen größeren, in der Volksbildungsbewegung stehenden Städten dringend zu raten, das Beispiel Wiens zu studieren und nachzuahmen. Gelingt es, so kann man sicher sein, damit zugleich auch das Gasthaus als Ort geselliger Zusammenkunft in seiner jetzt noch beherrschenden Stellung erschüttert zu haben. Wir leiten damit in Deutschland eine Bewegung ein, die parallel der nordamerikanischen läuft, die die Schule als sozialen Sammelpunkt Kindern wie Erwachsenen zu Erholung und Fortbildung geöffnet hat.

Wenn das Buch aufmerksame, nachdenkliche Leser findet in den Reihen der am Problem der Volksbildung interessierten und arbeitenden Männer, dann ist es nicht mehr nötig, die darin besprochenen Einrichtungen zur Nachahmung zu empfehlen.

Aloys Fischer.

Payot, Jules, Die Erziehung des Willens. Berechtigte Übersetzung von Dr. Titus Voelkel. 3. Auflage. Leipzig 1910. R. Voigtländers Verlag. Brosch. M. 3.—, geb. M. 4.—.

Das Werk Payots hat in Frankreich einen gewaltigen Erfolg gehabt. Innerhalb 13 Jahren sind nicht weniger denn 27 Auflagen davon erschienen. Daß es auch in Deutschland die verdiente Beachtung gefunden hat, beweist die vorliegende dritte Auflage. Wenn ein psychologisches Werk so weite Verbreitung findet, muß dies einen besonderen Grund haben. Dieser liegt z. T. in der Eigenart der französischen Psychologie, ja, der französischen Wissenschaft überhaupt. Während wir Deutschen uns mit der uns eigentümlichen Gründlichkeit an einer tunlichst eingehenden Zerlegung der psychischen Phänomene herumquälen, benutzen die Franzosen die introspektive und intuitive Methode, um in möglichst eleganter, leichtflüssiger Form eine Psychologie des täglichen Lebens aufzubauen. Allerdings darf man an ein solches Werk nicht den allerstrengsten kritischen Maßstab anlegen, womit natürlich durchaus nicht gesagt sein soll, daß es uns nichts zu bieten wüßte. Im Gegenteil, Payots Werk, das in erster Linie für Studierende bestimmt ist, enthält auch für andere Leser, insbesondere für Pädagogen, manchen wertvollen Wink.

Zunächst muß der Verfasser die Theorie des unwandelbaren Charakters widerlegen und sich über die Freiheit des Willens klar werden, bevor er über die Er-

ziehung des Willens handeln kann. Hierbei kommt er zu dem Ergebnis, daß eine Freiheit nur im Determinismus und durch ihn möglich ist. Dann ist aber unser Wille auch erziehbar, denn wir können einem Beweggrunde durch eine verständige Anwendung der Assoziationsgesetze die nötige Kraft verleihen. Es muß sich also der Wille langsam erkämpfen lassen. Auf der Darstellung der Mittel, durch die das geschehen kann, beruht der größte Teil des ganzen Buches.

Payot geht dann auf die Psychologie des Willens näher ein und weist nach, welch große Gewalt wir über unsere Ideen haben können. „Die Ideen sind nämlich für die Empfindungen das, was die Magnetisation für die unzähligen Ströme der Stange weichen Eisens ist.“ Wir vermögen so der Empfindungen und damit von der psychologischen Seite her unsres Willens Herr zu werden. Dazu kommen nun noch bestimmte physiologische Vorbedingungen, welche die Ausübung unseres Willens begünstigen und die in einem besonderen Kapitel über Gesundheitspflege behandelt werden. An diesen theoretischen schließt sich ein zweiter, praktischer Teil, der bestimmte Fingerzeige für die Selbstbemeisterung und Selbstzucht gibt.

Die Übersetzung ist im allgemeinen gut; die wenigen „französischen“ Sätze (S. 92, 97, 100) werden jedenfalls bei einer 4. Auflage, die wohl bald nötig werden wird, verschwinden. Hans Keller.

Franz Ruschke, Einführung in das Wesen der äußeren und inneren Sprache an der Hand des i. Karl Meyer, Hannover-Berlin.

Einige Kapitelüberschriften mögen etwas vom Inhalte andeuten. Die Gehörswahrnehmung des gesprochenen i, desgleichen die Gesichtswahrnehmung, das Sprechen des gehörten und gesehenen i, die Einstellungswahrnehmung des nachgesprochenen i, die Gesichtswahrnehmung des vorgeschriebenen (an die Tafel geschriebenen) i, das Schreiben des gesehenen i, die Einstellungswahrnehmung des nachgeschriebenen i.

Es ist darin reiches und neustes Material moderner, namhafter Forscher zusammengetragen aus all den Disziplinen, die an der Erklärung der betreffenden Vorgänge beteiligt sind: Physik, Physiologie, Psychologie, auch Phonetik. Diese in den betreffenden Werken mehr allgemein gegebenen Daten sind nun hier um das i speziell gruppiert. Für eine „Einführung“ aber vermag ich diese Art nicht anzuerkennen, dazu ist das Ganze nicht anschaulich, breit genug; die notizenhafte, aphoristische Art des Anreihens ist gewiß nicht ohne Interesse und mag dem Eingeweihten als ein immerhin eigenartiges Repetitorium empfohlen sein. Er wird dadurch auch noch auf manche Quelle, auf manchen Forscher aufmerksam werden.

Freilich wird die Art der Darstellung mit den zahlreichen, zuweilen humorvollen, zuweilen geistreichen Assoziationen, Abschweifungen usw. nicht jedermanns Sache sein. Dasselbe gilt vom zweiten Teile: Nachtrag, allerhand aus der i-Kunde, wo wir sogar in die tiefsten Tiefen der Erkenntnistheorie und Philosophie flüchtig schauen dürfen. Sodann stört die ständige Angabe der Etymologie bei Fremdwörtern und Fachausdrücken. Rolsch.

Hans von Kapherr, Eine Reise durch die Landerziehungsheime. Pädagogisches Magazin, herausg. v. Friedr. Mann. 396. Heft. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1910. 30 Pfg.

Der Verfasser hat die drei Landerziehungsheime in Ilsenburg, Haubinda und Bieberstein besucht und gibt über seine Eindrücke einen kurzen begeisterten Bericht. Abbildungen der drei Erziehungsinstitute schmücken die kleine Schrift.

Von den Schülern rühmt der Verfasser die ideale Gesinnung, das ruhige Selbstbewußtsein und eine gewisse Breite des Blickes; von dem Unterricht, dessen Fortschritte er anerkennt, die Weckung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Schülers. E. Meumann.

Aberglaube bei Jugendlichen.

Von Albert Hellwig.

In der Aufklärungsperiode hat man wohl vielfach gemeint, den Aberglauben durch Belehrung, durch Aufklärung völlig austilgen zu können; daß man sich dabei aber einem Irrtum hingegeben hat, zeigen uns die volkskundlichen Forschungen der letzten Jahrzehnte auf Schritt und Tritt. Im allgemeinen wird man allerdings sagen können, daß heute bei den modernen Kulturvölkern weniger Aberglaube zu finden ist, als etwa vor 100 oder gar 200 Jahren, aber verschwunden ist der Aberglaube noch lange nicht, selbst nicht in seinen krassesten Erscheinungsformen. Das ist auch nur zu natürlich, da einmal in den unteren Volksschichten im allgemeinen nicht mehr als eine oberflächliche naturwissenschaftliche Bildung sich hat einbürgern können und da andererseits der Aberglaube nur zum Teil sozusagen ein Verstandesmangel ist, zum großen Teil aber der Gefühlsseite der menschlichen Psyche angehört, dem Gemüt, so daß auch durchaus aufgeklärte Köpfe vor ihm nicht sicher sind, ebensowenig wie es sich durchaus vereinbaren läßt, daß nicht wenige auf der Höhe der Bildung unserer Zeit stehende Männer zugleich auch fromm im kirchlichen Sinne sind.

So ist es denn kein Wunder, daß der aufmerksame Beobachter auf Schritt und Tritt auch heute noch den mannigfachsten Formen des Aberglaubens begegnet. Was freilich als Aberglaube zu bezeichnen ist, das ist durchaus nicht so leicht; weniger ist es die Abgrenzung gegen die Wissenschaft, welche Schwierigkeiten bereitet, als vielmehr gegen den Glauben im kirchlichen Sinne. Die üblichen Begriffsbestimmungen gehen fast durchweg davon aus, daß Aberglaube etwas Absolutes, ein für allemal Feststehendes ist. Aber schon die historische Betrachtung zeigt uns, daß dieser Standpunkt nicht haltbar ist, denn im Laufe der Zeiten hat man die gleichen Meinungen und Anschauungen gar verschieden beurteilt, bald als Aberglaube, bald als Wissenschaft angesehen und bald als wahren Glauben gelten lassen. Auch würde dann vom protestantischen Standpunkt aus der Begriff einen ganz anderen Inhalt erhalten als vom katholischen Gesichtspunkte aus. Aberglaube ist also etwas durchaus Relatives. Um in einem gegebenen Zeitpunkt irgendeine Meinung als abergläubisch zu bezeichnen, darf man sich auch nicht auf den Standpunkt irgendeines religiösen Systems stellen, sondern muß die wissenschaftliche Anschauung der betreffenden Zeit zum Maßstab nehmen. Als Aberglauben kann man demgemäß diejenigen Meinungen und Ansichten des Volksglaubens bezeichnen, welche die herrschende wissenschaftliche Meinung unserer Zeit als irrig bezeichnet.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß in der Regel ein Mensch desto mehr zum Aberglauben neigen wird, je weniger er mit den Fortschritten der modernen Wissenschaft vertraut ist und je mehr seine Phantasie und sein Gefühlsleben auf Kosten des logischen Denkens entwickelt ist. Daraus folgt, daß besonders abergläubisch sein

müssen die Naturvölker und Halbkulturvölker, sowie die unteren Schichten der Kulturvölker, die Frauen und die Kinder. Dies ist in der Tat der Fall. Uns interessiert hier nur der Aberglaube der Kinder und der Jugendlichen.

Wie kommt es nun, daß ein Kind abergläubisch wird? Strümpell bemerkt darüber in seinem alphabetischen Verzeichnis des Untersuchungsmaterials der pädagogischen Pathologie unter dem Stichwort „abergläubisch“ folgendes: „Am meisten bedingt durch die früh empfangenen Gefühle und Vorstellungen, welche sich in den Gesprächen und Handlungen der Erwachsenen wirksam machen. Der Fehler kann auch mit einer spezifischen Beanlagung, in anderen Fällen mit krankhaften Selbsterlebnissen zusammenhängen. Eine andere große Anzahl solcher Vorstellungen, welche der Erwachsene für abergläubisch hält, entsteht in den Kindern durch die absichtlichen Mitteilungen aus der mythologischen Geschichte, aus der Märchenwelt, überhaupt aus der Poesie. Wie weit das davon in den Kindern Nachwirkende und Bleibende abergläubisch zu nennen ist, hängt vom Alter des Kindes und von dem Bildungswerte der Vorstellungen ab. Der Aberglaube ist ein allgemein vorhandener, naturnotwendiger Bestandteil des Geisteslebens und seiner Entwicklung im Menschen.“ [1]) Mit diesen Ausführungen wird man sich im allgemeinen einverstanden erklären können. Doch möchte ich auch hier davor warnen, dazu zu neigen, in dem Aberglauben eines Menschen gleich ein pathologisches Symptom zu sehen. Ist schon bei Erwachsenen, auch bei Gebildeten der Aberglaube weit verbreitet, ohne daß dies auf abnormale Veranlagung schließen läßt [2]), so kann man noch viel weniger ein abergläubisches Kind als geistig nicht normal bezeichnen; daß mitunter freilich der Aberglaube sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern eine pathologische Grundlage hat, soll damit natürlich nicht in Abrede gestellt werden.

Eine Psychologie des Aberglaubens auch nur im Umriß zu geben, kann hier naturgemäß nicht unsere Aufgabe sein. Nur so viel sei bemerkt, daß die Erziehung sehr viel Schuld daran hat, daß das Kind mit abergläubischen Ideen vollgepfropft wird. Was dem Kind aber einmal in Fleisch und Blut übergegangen ist, davon kann sich der Erwachsene meistens nie wieder völlig freimachen, oft genug selbst dann nicht, wenn sein Verstand ihm die Grundlosigkeit seines abergläubischen Tuns klarlegt. Ich glaube nicht fehlzugehen, wenn ich die weite Verbreitung des Aberglaubens auch im modernen Leben — man denke insbesondere an die Millionen von Anhängern des Spiritismus — zum gut Teil auf die irrationelle Erziehung zurückführe. Kinder, die im Wunder-, Teufels- und Gespensterglauben großgezogen werden, haben meistens im späteren Leben nicht mehr die Kraft, die Fesseln des Aberglaubens von sich abzustreifen. Ob es nicht möglich sein sollte, den Religionsunterricht, namentlich auch in den Volksschulen, mit Rücksicht auf die moderne naturwissenschaftliche Welt- und Lebensanschauung einer Reform zu unterziehen, das mag nur nebenbei angedeutet werden. Wenn man freilich sieht, wie orthodoxe Geistliche beider Konfessionen auch heute noch krassesten Aberglauben als Glaubenswahrheiten verteidigen — ich denke beispielsweise an den Glauben an Dämonen und die Möglichkeit und Tatsächlichkeit ihrer Einwirkung auf den Menschen und die Natur, insbesonders durch die Besessenheit, an Teufelsaustreibung durch Exerzismen, an die Möglichkeit, daß Menschen

[1]) Strümpell, „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder“, 4. Aufl., fortgeführt und erweitert von Spitzner (Leipzig 1910), S. 140, — wörtlich übrigens auch schon ebenso in der 2. Aufl. von 1890, S. 22.

[2]) Vgl. Viollet, „Le spiritisme dans ses rapports avec la folie“ (Paris 1908).

mit Hilfe des Teufels anderen Schaden zufügen und ähnliche mittelalterliche Dogmen — so will man schier den Mut verlieren, daß es hier in absehbarer Zeit besser werden wird. Um so mehr aber ist es die Pflicht der Schule und des Elternhauses, energisch Front zu machen gegen den Aberglauben und nicht etwa noch selbst mit dazu beizutragen, daß das Kind für immer abergläubischen Sinnes wird. Die moderne Pädagogik befaßt sich, soweit mir bekannt ist, kaum mit dieser Seite der Erziehung, wohl weil sich die hier maßgebenden Kreise mit der Mehrzahl unserer Gebildeten dem gefährlichen Wahn hingeben, der Aberglaube habe im Zeitalter der Elektrizität und der Röntgenstrahlen seine Macht verloren, er könne nicht mehr gefährlich werden. Nichts ist aber irriger als dies.

In der Aufklärungsperiode hatte die Wissenschaft besser erkannt, wie gefährlich es ist, wenn den Kindern abergläubische Ideen, auch wenn sie scheinbar noch so harmlos sein sollten, eingeimpft werden. Wir haben eine ganze Anzahl von Zeugnissen aus jener Zeit, welche energisch Front machen gegen den Aberglauben in der Kinderstube und in dem Schulunterricht. So schreibt z. B. Johann Adolf Lieber in dem Kapitel über die Fortpflanzung des Aberglaubens bei den Christen: „Sechstens wird endlich der Aberglaube noch immer durch unvernünftige Eltern selbst oder andere Leute, denen die Aufsicht über junge Kinder anvertraut wird, als Ammen, Kindermuhmen usw. weiter fortgepflanzt, wenn sie den Kindern von Jugend auf allerlei fürchterliche und abergläubische Dinge erzählen, um sie entweder damit zu unterhalten, oder sie mit Fleiß in Furcht zu setzen, daß sie gehorsam und folgsam sein sollen. Dahin gehört z. B. die Furcht vor dem sogenannten Knecht Ruprecht zur Weihnachtszeit, wenn sie nicht folgen und fromm sein wollen, und die Drohung mit dem Wassernix, der sie holen werde, wenn sie einem Brunnen oder Flusse zu nahe kämen. Ob man nun gleich auf der einen Seite die gute Absicht hat, Kinder dadurch zum Gehorsam, Fleiß und anderen Tugenden zu gewöhnen, oder sie von mancher Gefahr abzuhalten, so ist doch auf der anderen Seite eine solche Art der Erziehung höchst schädlich, weil dadurch unvermerkt viel Aberglaube von Gespenstern eingepflanzt wird, den sie hernach oft zeitlebens nicht wieder loswerden können. Der Erwachsene, ob er gleich an keinen Ruprecht mehr glaubt, fürchtet sich hernach doch zur Weihnachtszeit und weiß nicht warum; fürchtet sich bei jedem Wasser und meint: es sei daselbst nicht richtig, ohne eben an einen Wassernix zu glauben, und so geht es mit vielen anderen dergleichen Dingen mehr. Sind nun vollends die Eltern selbst abergläubisch, — wie es deren noch genug in allen Ständen gibt — desto mehr wird der Aberglaube auf ihre Kinder fortgepflanzt und ihnen gleichsam angeerbt; daher kommt es, daß er in manchen Familien außerordentlich herrscht. — Am meisten aber können Ammen, Kinderwärterinnen und andere dergleichen gemeine Leute, die mit jungen Kindern umzugehen pflegen, bei ihnen den Aberglauben fortpflanzen und sie, wie öfters am Leibe, auch dadurch an der Seele im höchsten Grade verderben. Denn diese größtenteils selbst äußerst abergläubischen Leute wissen ihnen oft so viel von Gespenstern, Hexen und Kobolden und anderen abergläubischen Possen zu erzählen, daß sie ganz davon eingenommen und bis ins Alter mit abergläubischer Furcht gequält werden. Hört man nicht fast jede Kindermagd schon zu dem weinenden Kinde, das kaum ein Jahr alt ist, sagen: „Sei stille! der Mummel ist draußen! der schwarze Mann oder das böse Ding kömmt und nimmt dich mit!“ oder was dergleichen Drohungen mehr sind, die schon auf den noch zarten Säugling fürchterliche Eindrücke machen und ihn zum Schweigen bringen? — Junge

Kinder mit Gespensterfurcht zu erfüllen, oder sie mit Hexenmärchen und anderen Dingen, die unnatürlich und mit der weisen Einrichtung Gottes in der Welt streiten, zu unterhalten, ist in der Tat keine so kleine und unbedeutende Sache, als sie manchem vielleicht scheinen möchte; nein, sie ist vielmehr von großer Wichtigkeit, weil sie hernach auf ihre ganze Lebenszeit einen mächtigen und in vieler Betrachtung sehr schädlichen Einfluß hat, ja ein wahres Mittel, den Aberglauben fortzupflanzen, den man doch wie eine Pest fliehen und verabscheuen sollte, weil er so viele Menschen nicht nur zu Toren, sondern auch oft sehr unglücklich macht und ihnen großen Schaden verursacht.“ [1]) In gleichem Sinne äußert sich auch H. L. Fischer[2]), dem wir gleichfalls mehrere treffliche Bücher über den Aberglauben verdanken. Schließlich bemerkt noch Johann Valentin Müller, das Kind, das sich von seiner Wartefrau erst einmal so weit vorbereitet sehe, daß es sich nicht mehr vor seine Haustür wage, sobald es finster werde, horche weit begieriger auf den Ausgang der schreckbaren Gespenstererscheinung als auf jeden anderen, der ihm seinen Wahn entreißen wolle.[3])

Da man schon vor hundert Jahren klar erkannt hat, wie gefährlich die Einflößung von Gespensterfurcht ist, sollte man glauben, daß sie heute als Erziehungsmittel nur noch vereinzelt zur Anwendung kommen würde. Dem widerspricht aber die tägliche Erfahrung. So sei nur an den Prozeß gegen Frau Dr. Bergmann wegen Mißhandlung ihres Stiefkindes erinnert, in welchem u. a. auch zur Sprache kam, daß die Angeklagte, die nebenbei bemerkt in Berliner Spiritistenkreisen als Medium eine große Rolle spielte, ihrer Tochter als Gespenst erschienen sei, nachdem sie sich mit einem weißen Laken umhüllt habe, angeblich, um auf das ungezogene Kind erzieherisch einzuwirken.[4]) Auf Kinder wirken derartige Schreckgespenste um so verderblicher ein, als sie Suggestionen leichter zugänglich sind. Bei den meisten Menschen, bei deren Erziehung Dämonen- und Gespensterglaube eine gewisse Rolle gespielt hat, wird nun freilich diese verkehrte pädagogische Methode keinen dauernden Schaden anrichten, da die meisten vollkommen geistesgesunden Menschen, wenn sie älter werden, die Kraft haben werden, sich von dem alten Kinderaberglauben völlig freizumachen. Gar vielen aber gelingt dies doch nicht, und sicherlich geht man nicht fehl, wenn man annimmt, daß die meisten Opfer des Hexenglaubens oder Gespensterglaubens, die unzähligen Klienten der Wahrsagerinnen und Sympathiedoktoren die Opfer des ihnen in der Kindheit eingepfropften Zauber- und Wunderglaubens sind. Vielleicht hat Meister sogar nicht ganz unrecht, wenn er bemerkt: „Wenn man aufrichtig sein will, ist kein Mensch, er sei gebildet oder ungebildet, gänzlich vom Aberglauben frei. Es mag dies auf die Entwicklungsgeschichte der Menschheit

---

[1]) Johann Adolph Liebner, „Nötiger Unterricht über den noch herrschenden schädlichen Aberglauben unter den Christen. Ein Lesebuch, besonders für die Jugend“ (Erfurt 1789), S. 103ff., vgl. auch die Vorrede.

[2]) H. L. Fischer, „Bauernphilosophie oder Belehrung über die wichtigsten Gegenstände des Aberglaubens und andere nützliche Kenntnisse.“ Teil II (Passau 1802), S. 23, Teil I, S. 186f.; vgl. auch sein „Buch vom Aberglauben“, Teil I (Hannover 1792), S. 9, 34.

[3]) Johann Valentin Müller, „Entwurf der gerichtlichen Arzneiwissenschaft nach juristischen und medizinischen Grundsätzen für Geistliche, Rechtsgelehrte und Ärzte.“ Bd. 2 (Frankfurt 1798), S. 360.

[4]) „Psychische Studien.“ Bd. 35, S. 382, 302 und „Berliner Lokalanzeiger“ vom 20. November 1909.

zurückzuführen sein.“ [1]) Abergläubische Anwandlungen wird allerdings wohl jeder Mensch durchzumachen haben, und wenn andere den Aberglauben begünstigende Umstände hinzutreten, wie mangelnde Erkenntnis, Furchtsamkeit, Wunsch, gesund zu werden oder die Zukunft zu erfahren usw., ist der durch seine Erziehung Prädisponierte im Handumdrehen ein Opfer des Aberglaubens geworden.

Welchen unendlichen Schaden der Aberglaube Jahr für Jahr anrichtet, das kann hier auch nicht andeutungsweise geschildert werden. Es mag genügen, wenn wir auf die Literatur über den kriminellen Aberglauben [2]) verweisen. Als kriminellen Aberglauben können wir denjenigen Teil des Volksglaubens bezeichnen, welcher den Strafrichter interessiert, besonders in dem er als Verbrechensmotiv in Frage kommt. Daß derartiger Aberglaube in seinen verschiedensten Formen noch weit verbreitet ist und zu Diebstählen, Betrügereien, Beleidigungen, Körperverletzungen, ja selbst Mordtaten und noch vielen anderen Delikten Anlaß gibt, das ist durch die neueren Forschungen über den kriminellen Aberglauben zweifelsfrei festgestellt worden. Diese bedauerliche Tatsache ist aber auch der beste Beweis dafür, daß die Meinung, der Aberglaube habe im wesentlichen im zwanzigsten Jahrhundert bei uns keine Stätte mehr, den Tatsachen, wie sie Volksforscher und Kulturhistoriker, Arzt und Jurist, Lehrer und Geistlicher in überreicher Zahl konstatieren müssen, nicht entspricht.

Unter diesen abergläubischen Verbrechern befinden sich naturgemäß auch viele Jugendliche, ebenso unter den Opfern des Aberglaubens, welche von gewissenlosen Betrügern und Dieben raffiniert ausgebeutet werden, ohne daß man bedauerlicherweise diesen Betrügern vielfach etwas anhaben kann, da der Betrugsparagraph zu eng gefaßt ist, um all diesen unsauberen Elementen beikommen zu können. Wenn wir alle derartigen Fälle, in denen es sich um die Beziehungen zwischen kriminellem Aberglauben und Jugendlichen handelt, aufzählen wollten, so würden wir den uns zur Verfügung stehenden Raum weit überschreiten. Es wird sich eine derart weit ausgreifende Darstellung für unsere Zwecke auch um so mehr erübrigen, als der kriminelle Aberglaube bei Jugendlichen sich in keinerlei Beziehung von den entsprechenden Erscheinungsformen des Aberglaubens bei Erwachsenen unterscheidet. Worauf es uns hier besonders ankommt, das ist, darauf aufmerksam zu machen, daß der Aberglaube, der den Kindern eingeimpft ist, vielfach auch im späteren Leben nicht ausgerottet werden kann und von den schädlichsten Folgeerscheinungen begleitet ist, insbesondere zu kriminellen Handlungen Anlaß gibt. In dieser Beziehung kann man auch die Erscheinungsformen des kriminellen Aberglaubens, insoweit er sich bei Erwachsenen zeigt, als symptomatisch bezeichnen, da es in der Natur der Sache liegt, anzunehmen, daß bei der Mehrzahl der erwachsenen Opfer des Aberglaubens sich der Aberglaube auch schon in der Jugend gezeigt hat, zum Teil vielleicht, weil die Eltern selber abergläubisch waren und deshalb auch ihre Kinder in allerlei abergläubischen Ansichten großzogen, zum Teil auch vielleicht, weil die Er-

[1]) Meister, „Aberglaube auf See“ in Velhagen & Klasings Monatsheften 1895/1896, S. 593.

[2]) Vgl. besonders W. Mannhardt, „Die praktischen Folgen des Aberglaubens“ (Berlin 1879); Hans Gross, „Handbuch für Untersuchungsrichter“, 5. Aufl. (München 1908), S. 464/489; Löwenstimm, „Aberglaube und Strafrecht“ (Berlin 1897), sowie mein Buch über „Verbrechen und Aberglaube“ (Aus Natur und Geisteswelt“, Bd. 212 (Leipzig 1908) und die dort zitierten.

zieher Gespensterfurcht und anderen abergläubischen Spuk als zweckmäßiges pädagogisches Mittel angesehen haben.

Zwei Beispiele, in denen der Kindheitsaberglaube zu Verbrechen jugendlicher Personen Anlaß gegeben hat, mögen das Gesagte kurz illustrieren.

Ein Gärtner, dessen junger Sohn einem Turnverein angehörte und mit seinen Genossen oft erst spät nach Hause kam, hatte sich, um seinem Sprößling das Herumtreiben abzugewöhnen, ein langes Hemd übergezogen und war dann als Gespenst in der Kappenberger Heide in Lünen bei Dortmund spuken gegangen. Da die abergläubische Bevölkerung durch die Gespenstererscheinung offenbar erschreckt wurde, beschlossen einige herzhafte Mitglieder jenes Turnvereins, dem Gespenstertreiben ein Ende zu machen. Als sie sich eines Nachts in die verrufene Gegend begaben, kam plötzlich eine Gestalt in wallendem, weißem Gewande auf sie zugeeilt. Die meisten, die nun doch das Gruseln gelernt hatten, flohen, zwei Lehrlingen aber gelang es nicht mehr zu entwischen. Als der Geist den einen von ihnen packte und zu Boden zu werfen versuchte, griffen sie in ihrer Angst zum Messer und verletzten das Gespenst recht erheblich. Jetzt erst, freilich zu spät, klärte es sich auf, daß das angebliche Gespenst nichts anderes war als der Vater ihres Freundes und Vereinsgenossen. Diese Gespenstergeschichte hatte noch ein Nachspiel vor dem Dortmunder Schöffengericht, das sich Anfang November 1907 mit der gegen die beiden jugendlichen Missetäter erhobenen Anklage wegen gefährlicher Körperverletzung zu befassen hatte. Während der Staatsanwalt ausführte, die beiden Angeklagten hätten sich zwar in der Notwehr befunden und das „Gespenst" habe sehr verwerflich gehandelt, doch liege eine Überschreitung der Notwehr vor, für die er die Angeklagten zu einer Geldstrafe von 30 M. zu verurteilen bitte, folgte das Gericht dem Antrage des Verteidigers und sprach die Angeklagten frei, da sie geglaubt hätten, sich einem Gespenst gegenüber verteidigen zu müssen und, da sie die Körperkraft des Geistes nicht hätten taxieren können, in ihrer Bestürzung zu den Messern gegriffen hätten.[1]) Dieser Fall ist insofern interessant und eigenartig, als hier der Vater, welcher sich des Gespensterglaubens als eines Erziehungsmittels bedienen will, selber das Opfer seiner pädagogischen Methode wird und als nicht der Sohn, auf den der Vater einzuwirken beabsichtigt, durch den Aberglauben zu einem Verbrechen veranlaßt wird, sondern an sich gar nicht beteiligte Freunde. Interessant ist es ferner, in diesem Falle zu beobachten, wie die Angeklagten und ihre Freunde, die doch alle als mutige Helden ausgezogen waren, um den Aberglauben zu bekämpfen, plötzlich den Mut verloren, als ihnen das Gespenst greifbar entgegentrat: sicherlich eine Folge des in der Jugend aufgenommenen Gespensterglaubens. Diese plötzliche Metamorphose läßt auch das Urteil des Gerichts durchaus begründet erscheinen. Um nicht andere Worte für denselben Gedanken suchen zu müssen, sei es gestattet, mich selbst zu zitieren: „Ihre ebenso ängstlichen Genossen waren beim ersten Auftauchen des Gespenstes wild geflohen, flugs bekehrt von ihrer frivolen Leugnung des Gespensterglaubens. Den beiden Angeklagten war der Weg zur Flucht abgeschnitten. Der Angstschweiß stand ihnen vor der Stirn, alle die alten Volkssagen, in denen übermütige Burschen von den ruhelos umherirrenden Geistern der Abgeschiedenen schwer bestraft worden

[1]) Vgl. meine Abhandlung über die Frage: „Ist Mißhandlung eines Gespenstes strafbar?" in dem Archiv für Kriminalanthropologie und Kriminalistik. Bd. 31 (Leipzig 1908), S. 109ff. In dem „Pitaval der Gegenwart" werde ich den Fall demnächst ausführlich auf Grund der Akten darstellen.

waren, lebten im Moment wieder in ihnen auf; in Todesangst griffen sie zu dem Messer, vielleicht halb unbewußt; vielleicht auch griffen sie bewußt zu dem Messer, da nach einem verbreiteten Volksglauben gerade dem Eisen eine besondere gegen Hexen und Dämonen wirksame Zaubermacht innewohnt. Sie stießen mehrmals blindlings zu und verwundeten das Gespenst, das sich heulend flüchtete. Da läßt sich in der Tat nicht bestreiten, daß faktisch zwar eine Überschreitung der Notwehr vorlag, daß diese aber straflos sein mußte, da sie bei dieser Sachlage den Angeklagten zur Schuld nicht zugerechnet werden konnte."

Noch weit schlimmere Folgen zeitigte abergläubische Erziehung in einem anderen Fall, der mir aus dem Studium der Akten genau bekannt ist: bei dem Hexenmord zu Forchheim, der im Jahre 1896 das Schwurgericht zu Freiburg i. B. beschäftigte und der kriminalpsychologisch und kulturhistorisch zu den interessantesten forensischen Fällen der letzten Jahrzehnte gehört.[1])

In der Nacht vom 6. zum 7. Juli 1896 wurde in dem Dorfe Forchheim bei Endingen die Witwe Euphrosine Gerber erwürgt. Der Verdacht lenkte sich von Anfang an auf den damals neunzehnjährigen Landwirt Franz Xaver Werneth, dessen Großmutter väterlicherseits eine Schwester der Ermordeten gewesen war. Im ganzen Dorf war nämlich bekannt, daß die Familie Werneth die Ermordete für eine bösartige Hexe hielten, der sie allerlei Unglück in Haus und Hof, insbesondere aber die Epilepsie des Franz Xaver sowie die auf hysterischer Grundlage beruhende angebliche Besessenheit seiner Tante Sibylla schuld gaben. Die interessanten Einzelheiten will ich hier nicht anführen; nur soviel sei bemerkt, daß der Angeklagte von seinen Eltern und seiner Großtante, die selber abergläubisch waren, systematisch in dem Glauben großgezogen wurde, seine Großtante sei eine verderbliche Hexe, die man sehr zu fürchten habe, und daß auch von mehreren Geistlichen dieser Wahn unterstützt wurde, indem sie die Meinung der Hysterischen, sie sei durch Zauberkünste der Ermordeten besessen, billigten. Auf diese Weise wurde der Angeklagte immermehr gegen seine Großtante aufgebracht und als die Epilepsie bei ihm zum Ausbruch kam, war es für ihn ausgemacht, daß niemand anderes als seine Großtante an dieser heimtückischen Erkrankung schuld sei. Beleidigungen, Drohungen und Mißhandlungen folgten, bis Franz Xaver Werneth schließlich konsequent zum Mörder wurde, um sich und seine Angehörigen endgültig von den bösen Zauberkünsten der gefährlichen Hexe zu befreien. Ich komme zu dem Schluß, daß der Angeklagte vor dem Gesetz zwar der allein Schuldige sei, daß er moralisch aber nur den geringsten Teil der Schuld trage, da er, in einer abergläubischen Familie aufgewachsen, von Kindheit dann im Hexenglauben großgezogen ward. Sein Aberglaube wird noch bestärkt durch einige Zufälligkeiten, durch Exorziationsversuche einiger Geistlichen an seiner Tante Sibylla, durch mehr als leichtsinnige Fragen eines Kapuzinerpaters, durch die Sibylla Gerber veranlaßt wurde, ihr Besessensein auf die Hexenkünste der

[1]) Vgl. meine Abhandlung über „Zwei psychiatrische Gutachten über den Hexenmord zu Forchheim im Jahre 1896 nebst Erläuterungen" in der „Ärztlichen Sachverständigen-Zeitung" (Berlin 1910), Nr. 10, sowie besonders meine Arbeit „Der Hexenmord zu Forchheim" in „Der Pitaval der Gegenwart". Bd. 5, S. 170/195. Über die psychiatrische Entwicklung des Täters im Zuchthaus, sowie nach seiner Entlassung habe ich mittlerweile weitere authentische Mitteilungen erhalten, welche ich in einem der nächsten Hefte des „Archiv für Kriminalanthropologie" zur Darstellung bringen werde.

Ermordeten zurückzuführen, sowie durch die abergläubischen Praktiken eines weit und breit berühmten Wunderdoktors, den er aufgesucht hatte, um Heilung von seiner Fallsucht zu finden.

Diese beiden Fälle mögen als Beispiele dafür genügen, wie verderbliche Folgen abergläubische Erziehung der Kinder zeitigen kann.

Pflicht der Eltern und der Schule ist es, den abergläubischen Neigungen der Kinder nach Möglichkeit entgegenzutreten, sie zum mindesten nicht in krassem Gespenster- und Teufelsglauben großzuziehen; auch die Kirche muß sich vor der Einimpfung abergläubischer Anschauungen hüten, und der Staat endlich muß mehr als bisher die Wahrsager und Kurpfuscher bekämpfen, welche aus selbstischem Interesse dem Aberglauben des Volkes immer neue Nahrung geben.

Die wichtigste Arbeit muß und kann aber die Schule leisten neben und an Stelle des Elternhauses. Zwar gehört ein gewisser Takt dazu, um sich über die herrschenden abergläubischen Anschauungen Gewißheit zu verschaffen; auch ist es sicherlich gerade für den Lehrer wie für jeden Gebildeten durchaus nicht leicht, das erforderliche Vertrauen des Volkes zu gewinnen, um offen Auskunft zu erhalten. Wenn man es aber nur richtig anstellt, dann geht es; das zeigt unter anderm eine interessante Untersuchung des Pfarrers Kirchner.[1]) Auch wer als Vormund, Jugendrichter und in ähnlicher fürsorgerischer Stellung zu Kindern in ein gewisses Vertrauensverhältnis kommt, sorge bei Gelegenheit für die Bekämpfung des Aberglaubens; viel ist schon getan, wenn man die Kinder gewöhnt, auf alles ihnen Ungewohnte und Angst Verursachende loszugehen und die natürlichen Ursachen festzustellen.

Ich schließe meine Ausführungen mit Zitaten aus dem umfangreichen Aufsatze eines Lehrers über den Aberglauben und seine Bekämpfung, sowie eines Geistlichen über religiöses Leben und Geisteskrankheiten. Der Lehrer Asmussen schreibt: „Ist aber der Aberglaube gefährlich, so muß er bekämpft, so muß er aus Köpfen und Herzen ausgerottet werden, und dazu sind Prediger und Lehrer in erster Linie berufen. In den Köpfen der Altgewordenen hat er sich aber zumeist unvertilgbar eingenistet, und er läßt sich schwer herausbringen; man hat sich also in erster Linie an die Kinder zu wenden. Die Kinder nun erben den Aberglauben von Eltern und Großeltern, von Freunden und Nachbarn und sehen ihn gar nicht als Aberglauben an. Meistens stammen Lehrer und Prediger auch gar nicht aus der Gemeinde, in der sie wirken. Sie kennen also den gerade dort im Schwange gehenden Aberglauben nicht. Zudem hat man es bei dem Aberglauben nicht mit einem offen und ehrlich kommenden Feinde zu tun; er schleicht im Finstern und tritt heutzutage kaum noch so an die breite Öffentlichkeit, daß man ihn fassen kann. Der Abergläubische hat es im sicheren Gefühl, daß er seinen Aberglauben weder mit Gründen des Verstandes noch mit solchen des Glaubens verteidigen kann. Er tritt darum auch nicht offen hervor und bekennt, daß er an Gespenster, an Vorspuk, an Hellsehen, an Sympathie und ähnliche Dinge glaubt. Ja, vor den Gebildeten, und zu denen rechnet er doch Prediger und Lehrer, leugnet er seinen Aberglauben ab, an dem doch sein Herz hängt, wenn er sich auch dessen schämt. Will man deshalb den Aberglauben ganz allgemein bekämpfen, so kommt man über Lufthiebe nicht

[1]) Kirchner, „Kleine Kinderenquête über Aberglauben“ in der „Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht“. 1902. XIV. S. 33/52.

hinaus, die gar nichts nützen, weil sie nicht verstanden werden. Will man auf besondere Arten des Aberglaubens eingehen, so läuft man Gefahr, auf solche Dinge zu stoßen, die in der Gemeinde niemand glaubt, und muß befürchten, entweder ausgelacht zu werden oder dem Aberglauben neue Nahrung zuzuführen, weil eben der Abergläubische nur zu geneigt ist, den Schatz seines Aberglaubens zu erweitern. Auch das Nachforschen danach, was für Aberglauben wohl in einem Dorfe gang und gäbe sei, kann keineswegs empfohlen werden, es macht die Abergläubischen nur noch vorsichtiger und zurückhaltender. Man warte vielmehr die Gelegenheit ab, wo der Aberglaube unaufgesucht in die Erscheinung tritt. Das kommt am leichtesten im Gespräch mit dem gemeinen Mann, und wer dann mit seinen Belehrungen sich nicht aufdrängt, sondern ein Gespräch mit Leuten versteht, der bekommt in der Regel zu wissen, was er wissen will.“ [1])

Und in gewisser Weise diese Ausführungen Asmussens ergänzend, bemerkt ein vernünftiger protestantischer Geistlicher, Pfarrer Julius Studer folgendes: „Was man als Wunderglaube ausstreut, geht gern als Aberglaube auf und reift zum Geisteswahn. Welcher Widerspruch, wenn das Kind von früh an in allen menschlichen Dingen vernünftig denken lernt, daneben aber von Jugend auf unterrichtet wird, daß es eben ein Gebiet gibt im Menschenleben, das wichtigste, das geistige, die Religion, wo alle Gesetze des Denkens und der Vernunft nicht gelten! Das ist ein Zwiespalt im Denken, den ein empfängliches und empfindliches Gehirn auf die Dauer nicht aushält. Die durch die übrigen Wissenschaften, namentlich die der Natur, unterstützte freie Forschung allein wird die Frömmigkeit heilen von dem Hang zum Aberglauben, wird die Vorstellung der Bibel von einem willkürlichen Wundergott, welche der kindlichen Demut und frommen Ergebung unsäglichen Abbruch getan hat, läutern, ihrem Buchstaben gegenüber, der allen denkbaren Tollheiten zum Beweise und zur Wurzel hat dienen müssen, das Recht der Vernunft entgegenstellen, und das einzig wirksame Gegenmittel schaffen, daß nicht so viele in religiöser Wut und ungezügelter Phantasie, in krankhafter Sektiererei und apokryptischen Träumereien sich verzehren und durch chiliastische Erwartungen auf einen siebenten Himmel einer nützlichen Betätigung auf dem ernsten irdischen Boden entfremdet werden.“ [2])

Leider denken noch immer nicht alle Geistlichen so vernünftig, und zwar nicht nur katholische, sondern auch protestantische, trotzdem mehr als zwei Jahrzehnte verflossen sind, seitdem jene Worte niedergeschrieben sind! Ob es wohl zwei Jahrzehnte weiter wesentlich besser sein wird? — Hoffen wir es: Denn nur wenn die Axt an die Wurzel gelegt wird, können wir hoffen, das Unkraut dereinstens wenigstens ungefähr mit Kraut und Stiel ausrotten zu können.

[1]) P. Asmussen, „Der Aberglaube und seine Bekämpfung“ in „Evangelische Volksschule“. Jhg. 15. Berlin 1902. S. 519.

[2]) Julius Studer, „Über die Beziehungen des religiösen Lebens zu den Geisteskrankheiten“ in der „Protestantischen Kirchenzeitung für das evangelische Deutschland“. Bd. 35. Berlin 1888.

Experimentelle Untersuchungen zur Theorie des Stundenplans.

Von Michael Kesselring.

Die Gestaltung des Stundenplans steht für den Schulmann im allgemeinen fest. Er hat die vorgeschriebene Stundenzahl der Woche ziemlich gleichmäßig auf die einzelnen Wochentage zu verteilen. Fächer, die eine starke Geistesarbeit verlangen, werden in die Anfangsstunden des Vormittags verlegt; naturkundliche Fächer, Geographie, Geschichte und Kunstfächer setzt er für die letzten Vormittagsstunden und für den Nachmittagsunterricht an; Turnen wird ans Ende des Vor- oder Nachmittagsunterrichts gestellt. Die Stunden sollen so wechseln, daß die Eigenart der Stoffe gegenseitig eine Erholung und kurze Ausspannung bedeuten können. Pädagogische Erwägungen, hygienische Gebote, oft auch praktische Rücksichten wirken also bei der Aufstellung des Stundenplans zusammen.

Im Stundenplan sind immer auch Lehrgegenstände mit zwei Wochenstunden unterzubringen, z. B. in Mittelschulen: Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Physik oder in Volksschulen: Anschauungsunterricht, Naturgeschichte u. a. Für die Verteilung derselben richtet man sich im stillen nach dem Grundsatz, daß die symmetrische Einteilung die beste sein dürfte. Es geschieht dies weniger aus dem Glauben heraus, daß „die Harmonie nie ohne erzieherischen Wert sei", sondern man glaubt sich einen viel besseren Erfolg von den Unterrichtsstunden solcher zweistündiger Fächer versprechen zu können durch die Verlegung in gleichmäßige Zeiträume. Man wählt also korrespondierende Tage. Der Grund, der stets geltend gemacht wird, ist uns z. B. ersichtlich aus einer Bemerkung in Regeners „Allgemeiner Unterrichtslehre": „Man liebt es, die Lektionen auf die Wochentage symmetrisch zu verteilen, so daß Montag und Donnerstag, Dienstag und Freitag, Mittwoch und Sonnabend die gleichen Lektionen haben. Legt man gleiche Lektionen auf zwei aufeinanderfolgende Tage, so liegt zuviel Vergessen befördernde Zeit zwischen der zweiten dieser Lektionen und der ersten der nächsten Woche." Gegen diese allgemeine Ansicht erhob sich kaum ein Widerspruch, bis die experimentelle Pädagogik auf Grund von Experimenten über die verschiedenen Erscheinungen des Gedächtnisses sich dieser Gepflogenheit kritisch gegenüberstellte.

I. Bisherige Untersuchungen und Vorüberlegungen.

1903 schrieb Lay in seiner „Experimentellen Didaktik": „. . . darf man annehmen, daß die beliebte Symmetrie der Stundenpläne, welche die zweistündigen Fächer auf Montag und Donnerstag, oder Dienstag und Freitag, oder Mittwoch und Samstag legen, nicht als zweckmäßig zu erachten ist". Tschudi-Basel trat dann dieser Frage experimentell näher in seiner Arbeit: „Der Stundenplan" (vgl. „Die experimentelle Pädagogik", III. Bd., S. 55—68, herausgegeben damals noch von Lay-Meumann). Seine Methode kennzeichnet sich durch ein Messen von Gedächtnisinhalten nach verschiedenen Zeitpunkten und könnte im allgemeinen den Methoden der behaltenen Glieder an die Seite gestellt werden. Alle Schulmänner sind jedenfalls der Ansicht — ob sie nun das Schwergewicht auf die vermittelte und angeeignete Wissensmenge legen

oder die Förderung der geistigen Kräfte, die Weckung der Erkenntnis und des Interesses als Hauptaufgabe betrachten —, daß jede Unterrichtsstunde „eine Summe positiver Erkenntnisse erzeugen müsse, die zum bleibenden geistigen Eigentum des Schülers werden soll" (Tschudi). Wiederholungen und Einprägungen der gewonnenen Erkenntnisse sind sicher nötig. Es fragt sich nur, auf welche Zeitpunkte diese zu verlegen sind, um den größten Erfolg zu garantieren. Wenn wir in den praktischen Schulbetrieb hineinschauen, so sagt uns eine einfache Überlegung: „Diejenige Wiederholung ist die beste, bei der der Gedächtnisinhalt, sieben Tage nach dem ersten Erlernen geprüft, der größte ist" (Tsch.). Daher stellt Tschudi das ursprünglich Erfaßte fest bei der ersten Stoffdarbietung und Verarbeitung und den Gedächtnisinhalt nach sieben Tagen. Das Experiment hat nun zu prüfen, wenn der Gedächtnisinhalt nach sieben Tagen ein größerer ist: ob durch eine Wiederholung am ersten Tage nach dem Erlernen (Darbieten) oder am vierten Tage nach demselben. Dies möchte unsere Untersuchung nachweisen.

Zur Orientierung, welche Unterschiede möglich sind, zeige nach Tschudis kombinierten Kurven folgende Zahlenreihe:

Mo—Di—Mo:	100%	87%	84%
Mo—Mi—Mo:	100%	72%	76%
Mo—Do—Mo:	100%	73%	78%.

Es wurde schon erwähnt, daß für die Verlegung der zweistündigen Fächer auf korrespondierende Tage vor allem die Annahme maßgebend war, daß gerade dadurch der Erfolg der Unterrichtsstunde einen höheren Grad erreiche als durch die Ansetzung der beiden Stunden auf andere Tage, etwa Montag—Mittwoch, Montag—Dienstag oder gar Montag—Freitag. Gegen eine Verteilung Montag—Dienstag—Montag erhebt der Praktiker sofort Einspruch und macht auf die sechstägige Pause Dienstag—Montag aufmerksam. So gut es für den Stoff vom Montag sei, daß eine Reproduktion und Überarbeitung am Dienstag erfolge, so nachteilig müsse diese Änderung des Stundenplans für das am Dienstag Neudargebotene wirken. Die experimentelle Forschungsmethode hat daraufhin schon eine eindeutige Antwort erteilt, wenn es auch unser Problem nicht direkt betrifft. Ebbinghaus erbrachte mit sinnlosem Material den Beweis, daß das Vergessen in der ersten Halbstunde ungemein rasch, nach den ersten Stunden weniger schnell fortschreitet und ungefähr vom zweiten Tag an das Vergessen langsame Fortschritte macht. Er fand vergessen

nach $^1/_3$ Std.	1 Std.	8 Std.	1 Tag	2 Tg.	6 Tg.	31 Tg.
41,8%	55,8	64,2	66,3	72,2	74,6	78,9 %

Bei Tschudi, der mit sinnvollen Stoffen, Wortreihen und logischen Ganzen gearbeitet hatte, ergaben sich ähnliche Resultate, vgl. a. a. O. S. 62. Vom ursprünglich Erlernten ist danach vergessen:

nach	1 Tag	2 Tg.	3 Tg.	6 Tg.	7 Tg.
vergessen a) Wortreihen	46%	69%	75%	—	79%
b) log. Ganze	12%	28%	28%	38%	—

Bei Vergleichungen innerhalb dieser Tabelle finden wir, daß nach dem zweiten Tag ein besonders starkes Fallen nicht mehr auftritt und sich nur noch geringe Schwankungen bemerkbar machen. Ein kleinstes Vergessen tritt uns also entgegen,

wenn wir nur einen Tag warten, ein größtes, wenn die Wiederholung später als nach einem Tag angewendet wird. Günther Neumann[1]), bei dessen Untersuchungen es sich um das Behalten französischer Vokabeln handelte, fand, daß von 398 gelernten Vokabeln am 2. Tag noch 160 vorhanden waren, am 3. Tag 152 und am 4. Tag ebenfalls 152.

Einwandfrei ergeben also diese Experimente, daß das Auftreten der ersten Wiederholung gleich am ersten Tag nach dem ersten Einprägen am vorteilhaftesten ist, was sich auch wissenschaftlich begreifen läßt. Das Bedenken, daß Neugebotenes vom Dienstag bis zum folgenden Montag zu sehr dem Vergessen anheimfalle, läßt sich leicht zerstreuen. Obwohl es sechs Tage gleichsam brach liegt, wird der Verlust durch die aufeinanderfolgenden Wiederholungen Montag oder Dienstag wieder wettgemacht und kompensiert. Tschudi macht darauf aufmerksam, daß bei 1—6—7 Tagen größtes und kleinstes Vergessen eintritt, dagegen bei 1—2—7 Tagen kleinstes und größtes Vergessen. Der Erfolg wird daher immer noch ein besserer sein als z. B. bei 1—4—7 oder 1—3—7. Seine Experimente bewiesen es auch:

Wiederholung nach	1 Tag	2 Tg.	3 Tg.	4 Tg.	5 Tg.	6 Tg.
Erhalten nach 7 Tagen	84%	76%	79%	91%	82%	103%

II. Unsere Methode.

Die Methode Tschudis, die den Erfolg durch die Gedächtnisleistung mißt, haben wir im ganzen befolgt. Doch beschränkten wir uns nicht auf eine Altersstufe, sondern wählten sechs aufeinanderfolgende Jahrgänge einer Volksschule Die Versuche wurden vorgenommen in einer bayrischen siebenklassigen Landschule mit zwei Lehrkräften (die drei unteren Jahrgänge und die vier oberen Jahrgänge unter einem Lehrer). Als Vp. wurden die Schüler der jeweiligen Jahrgänge genommen. Fehlten Schüler an einem oder zwei Tagen, dann wurde natürlich ihr Material nicht verwendet, wodurch die ursprüngliche Zahl ziemlich verringert wurde.

Das Material: a) Eine Reihe von 15 Tätigkeitswörtern wurde allen Jahrgängen in gleicher Weise gegeben; die Reihe für Montag—Donnerstag—Montag war z. B. folgende: rufen, binden, lernen, helfen, fegen, pfeifen, treten, wecken, kaufen, reden, horchen, lachen, schlafen, finden, schreiben. b) Das „logische Material" drehte sich stets um eine Einheit. Im 2. und 3. Jahrgang wurden für die 1. Versuchsreihe Mo—Do—Mo „Der Mittag" gewählt, bestehend aus 12 Sätzchen mit 5—6 Wörtern und „Der Rabe" (heimatkundlicher Anschauungsunterricht), 10 Sätze mit 6—8 Worten, für die 2. Versuchsreihe in demselben Umfang „Der Abend" und „Der Maikäfer". Für den 4.—7. Jahrgang wurde das gleiche Material gegeben: 15 Tätigkeitswörter und je ein Stoff aus der Naturgeschichte und der Geographie — die Lerche und das Kamel, die Lüneburger Heide und der Schwarzwald. 10 Sätze mit ungefähr 6—10 Wörtern ergaben das Darzubietende. Folgende Richtpunkte wurden bei der Darbietung eingehalten:

Am 1. Montag. Der Lehrer gibt das Thema als neues Aufsätzchen und gibt einige Gedanken dazu an. Nun liest der Lehrer das Aufsätzchen (Tätigkeitswörter) laut und deutlich vor. Satz für Satz (Wort für Wort) wiederholen die Schüler im Chor. Dann gibt der Lehrer noch einmal durch rascheres Vorlesen das ganze Material. Ohne Mithilfe des Lehrers haben die Schüler das Gemerkte auf das Papier

[1]) Günther Neumann, Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, IV. Bd., S. 76.

zu schreiben. Bei Beendigung der Arbeit durch den Schüler wird das Blatt sofort zusammengefaltet und abgegeben. Am Donnerstag bzw. Dienstag danach: Neues Schreibmaterial ist ausgeteilt. Der Lehrer liest die Satzreihen (Tätigkeitswörter) noch einmal vor, worauf sofort die Niederschrift beginnt. Die beschriebenen Blätter sind wieder sofort abzugeben, um ein Einprägen zu verhindern. Am 2. Montag: Das Behaltene muß auf neue Zettel niedergeschrieben werden ohne jegliche Mithilfe des Lehrers.

Bedenken gegen unser Verfahren machen sich genug geltend. Zunächst haben wir es mit einem Massenexperiment zu tun. Wir kennen nicht die Größe des Faktors des Abschreibens; er konnte fast ganz ausgeschieden werden; aber an einem Tage vermuteten einige mit Recht, daß sie das Aufsätzchen schreiben mußten und besannen sich vor der Schule über die Sätze. Sodann ist die verschiedene Disposition der Schüler zum Unterricht nicht bekannt; um diese etwas einheitlich zu gestalten, wurden die Versuche möglichst an den Beginn der 2. Stunde gelegt. Die Stärke der Klassen ist keine gleichmäßige, wozu noch die verschiedene Mischung der Geschlechter in den einzelnen Klassen kommt. Für unsere Versuche können wir auch nicht absoluten Allgemeinwert beanspruchen wegen der geringeren Schülerzahl, zusammen 75, in den Klassen zirka 11—14. Die Vorgabe des Stoffes berücksichtigte keine Vorstellungstypen; der Lehrer sprach vor, die Schüler hörten zu; den Sprechmotorikern wurde durch das Nachsprechen des Materials noch entgegengekommen. Bei den Tätigkeitswörtern wurde eine Gruppierung, etwa in 3 und 3, vermieden. Bei der Berechnung wurde beachtet, daß für unser Problem das dauernde Behalten in Frage steht. Strenge Reihenfolge wurde nicht verlangt; bei der letzten Wiedergabe am 7. Tag wurde ja auch für die Reproduktion nur die Aufgabe gegeben, sonst aber keine Anfangshilfe. Die Genauigkeit jedes einzelnen Wortes führte zu keiner besonderen Berechnung, wenn nur sonst der Hauptinhalt des Satzes stimmte. Sätze mit ganz neuem Inhalt wurden einfach ausgeschieden, ebenso neue Tätigkeitswörter. Vorversuche wären wohl nötig gewesen, konnten aber nicht bewerkstelligt werden. Um einen kleinen Ausgleich für das Moment des Geübtseins und Gewöhntseins zu schaffen, begann die obere Abteilung mit Mo—Di—Mo, die untere mit Mo—Do—Mo. — Im ganzen ist bei der Beurteilung unserer Methode immer zu bedenken, daß es sich um ein didaktisches Experiment handelt, also mit möglichster Lebensnähe des Unterrichtsbetriebes die Methode gewählt werden muß. Das ist auch im allgemeinen erreicht. Die Stoffe konnten als bekannt vorausgesetzt werden. Die Aufsätze erschienen als Zusammenfassung durch den Lehrer, wenn auch nach viel späterer Zeit. Die Schüler hatten die einzelnen Sätze wiederzugeben, worauf noch einmal eine Schlußzusammenfassung erfolgte. Daß das gesamte Schülermaterial berücksichtigt wurde und nicht die gleiche Disposition vorausgesetzt werden kann, entspricht auch nur den tatsächlichen Verhältnissen.

III. Die Ergebnisse des Experiments.

Wir wollen die Resultate so gliedern, daß zunächst das Gesamtergebnis der einzelnen Versuchsreihen festgestellt wird, sodann die Ergebnisse nach Geschlecht und Alter. Die letzteren liefern auch einen Beitrag zur Gedächtnispsychologie der Schulkinder, für unser Problem einen Längsschnitt des Materials, während das Gesamtergebnis einen Querschnitt darstellt.

1. Gesamtergebnisse.

a) Bei den Tätigkeitswörtern.

Schülerzahl und zu erwartende (ideale) Leistungen seien gleich zusammengestellt:

Tab. 1.

2. Jahrgang	13 Kinder	195 Wörter
3. „	13 „	195 „
4. „	11 „	165 „
5. „	12 „	180 „
6. „	12 „	180 „
7. „	14 „	210 „

Die ideale Gesamtleistung der 75 Schüler hätte die Zahl von 1125 Wörtern erreichen müssen. Folgende Reihen zeigen uns den wirklichen Erfolg:

Tab. 2.

Mo—Do—Mo	657	+ 76	733	— 47	686	+ 29
Mo—Di—Mo	709	+ 164	873	— 146	737	+ 28
		Differenz		Differenz		Haupt.-Diff.

Wie sich hier das Phänomen der Übung geltend macht, ist recht beachtenswert. Das zeigt sich in der 1. Reihe mit dem Einsetzen von 657 Wörtern, während in der 2. Reihe 709 Wörter, also 52 mehr als Anfangsleistungen stehen. Das Schlußergebnis ist im wesentlichen dasselbe.

Um den Erfolg messen zu können, seien die Versuchsreihen in Prozenten gegeben:

Tab. 3.

Mo—Do—Mo	58,4 %	65,5 %	60,98 %
Mo—Di—Mo	63,0 %	77,6 %	65,51 %

Von Donnerstag bis Montag gehen 4,52 % verloren, bei Dienstag—Montag 12,09 %.

b) Beim logischen Material.

Die Geographie (Heimatkunde) ziehen wir zunächst in Betracht. Die beiden unteren Klassen hatten Ganze von 12 Sätzchen zu merken gehabt, die oberen Klassen solche mit 10 größeren Sätzen. Bei der Berechnung sind beide Leistungen als gleichwertig aufgefaßt, wozu die Beachtung der verschiedenen Entwicklungsstufen der Kinder berechtigt.

Tab. 4.

Mo—Do—Mo	484	521	528	+ 44	Zuwachs.
Mo—Di—Mo	500	646	610	+ 110	

Die Reihe über Donnerstag ergibt einen Zuwachs von 9,09 % nach der Anfangsleistung berechnet, die Reihe über Dienstag jedoch 22 % Zuwachs. Es zeigt sich also gegen die Tätigkeitswörterreihe ein ungleich besserer Erfolg. Die Ansatz-

leistungen ergeben diesmal nur eine Differenz von 16 Sätzen; um so mehr ist das Plus der 2. Versuchsreihe in die Augen springend, was besonders folgende Reihe besagen kann:

Tab. 5.

Mo—Do—Mo	62,86%	67,66%	68,83%
Mo—Di—Mo	64,94%	83,90%	79,22%

Die 1. Reihe ergibt eine stetige Steigerung, die 2. Reihe eine plötzliche Steigerung und dann einen Rückgang; die plötzliche Steigerung zeigt sich aber so groß, daß am Endresultat durch den Rückgang nichts geändert werden kann.

Diese Tatsache findet durch die Versuchsreihe beim naturgeschichtlichen Material eine Stütze, aber keine gute Beeinflussung des Hauptresultates. Es ergab sich folgendes:

Tab. 6.

Mo—Do—Mo	428	504	536
Mo—Di—Mo	543	614	589

Bei der ersten Versuchsreihe ergibt sich ein Plus von 25,2% für den Zuwachs, bei der zweiten nur von 8,47%. Die Ursache dieses auffallenden Unterschiedes ist gefunden, sobald man die Anfangsleistungen ins Auge faßt und hier bemerkt, daß der Unterschied derselben zirka 18% beträgt; bei der 2. Versuchsreihe folgten die Schüler der Darbietung mit größerer Aufmerksamkeit, damit eine mögliche Reproduktion an einem späteren Tage recht gut ausfalle. Bei diesem Umstande wäre die Ansatzleistung in der 1. Versuchsreihe eine größere geworden; der Zuwachs aber wäre nach den anderen Versuchen (auch unter II) kaum ein größerer geworden. In Prozenten sei auch diese Reihe noch angegeben:

Tab. 7.

Mo—Do—Mo	55,6 %	67,2 %	71,47
Mo—Di—Mo	73,37%	82,97%	79,60

Ziehen wir kurz das Resumé, so folgt:

1. Vergleicht man Ansatz- und Schlußleistung, so ergeben sich Differenzen, welche sich gegenseitig so aufheben, daß der Zuwachs in beiden Anordnungen derselbe sein dürfte.

Tab. 8.

Zuwachs	Mo—Do—Mo	4,41%	9,09%	25,2 %
	Mo—Di—Mo	3,95%	22%	8,47%
		Tätigkeitsw.	Geographie	Naturgeschichte

2. Über Dienstag geht die Gedächtnisleistung stets zurück, welche Erscheinung aber durch das große Plus von Montag zu Dienstag kompensiert wird.

Tab. 9.

Dienstag	77,6 %	83,9 %	82,97%
folgender Montag	65,51%	79,22%	79,60%
	Zeitwörter	Geographie	Naturgeschichte

3. Über Donnerstag geht kaum etwas verloren; es ist eher eine Steigerung zu konstatieren [auch bei Tschudi!].

Tab. 10.

Donnerstag	65,5 %	67,66 %	67,2 %
folgender Montag	60,98 %	68,83 %	71,47 %
	Zeitwörter	Geographie	Naturgeschichte

4. Die absolute Endleistung ist bei der Verteilung Mo—Di—Mo stets größer als bei der Anordnung der Fächer auf korrespondierende Tage.

Tab. 11.

über Donnerstag	60,98 %	68,83 %	71,47 %
über Dienstag	65,51 %	79,22 %	79,60 %
	Zeitwörter	Geographie	Naturgeschichte

Dieses Resultat ist aber dadurch bedingt, daß bei der Versuchsreihe über Di. schon die Anfangsleistungen größere sind als bei Do.

Unsere bisherigen Ergebnisse zwingen uns also zu der Annahme, daß beide Wege, Mo—Do—Mo und Mo—Di—Mo, gleichmäßig und gleichwertig zum Ziele führen.

2. Ergebnis nach dem Geschlecht.

Die sechs untersuchten Jahrgänge wiesen 41 Knaben und 34 Mädchen auf, die ganz am Experiment teilgenommen hatten. Im einzelnen befanden sich im

2.	Jahrgang	6	Knaben	7	Mädchen	5.	Jahrgang	6	Knaben	6 Mädchen
3.	„	10	„	3	„	6.	„	7	„	5 „
4.	„	6	„	5	„	7.	„	6	„	8 „

Mit Ausnahme des 3. Jahrgangs ist die Zusammensetzung eine ziemlich gleichmäßige.

a) 1. Versuchsreihe (Montag—Donnerstag—Montag).

Wir lassen am besten die Zahlen selbst sprechen.

Tab. 12.

Zeitwörter	Knaben	57,07 %	64,55 %	58,37 %	1,30 %
	Mädchen	61,82 %	67,88 %	66,06 %	4,24 %
Geographie	Knaben	60,86 %	64,93 %	63,58 %	2,72 %
	Mädchen	59,75 %	65 %	68,61 %	8,86 %
Naturgeschichte	Knaben	58,78 %	68,05 %	65,36 %	6,58 %
	Mädchen	55 %	66,18 %	64,12 %	9,12 %
		Montag	Donnerstag	Montag	Zuwachs

Die Ansatzleistungen differieren um ein weniges; auch die Steigerung vom 1.—4. Tag bewegt sich geradezu in der gleichen Proportion, wie ein Vergleich innerhalb der Reihen von selbst ergibt. Ein anderes Bild ergibt der Zuwachs (hier in der Differenz von End- und Anfangsleistung angegeben). Er ist bei den Mädchen stets größer als bei den Knaben.

b) 2. Versuchsreihe (Montag—Dienstag—Montag).

Ein verändertes Bild der Leistungen der Geschlechter gibt folgende Tabelle:

Tab. 13.

Zeitwörter	Knaben	59,67%	71,87%	60%	0,33%
	Mädchen	66,86%	80,59%	72,16%	5,30%
Geographie	Knaben	65,84%	79,64%	74,66%	8,82%
	Mädchen	58,61%	81,66%	77,77%	19,16%
Naturgeschichte	Knaben	72,20%	81,46%	79,75%	7,55%
	Mädchen	72,65%	82,35%	77,06%	4,41%
		Montag	Dienstag	Montag	Zuwachs

Bei den Ansatzleistungen begegnen uns diesmal einige größere Unterschiede. Die Steigerung verhält sich wieder proportioniert. Mit Ausnahme der letzten Reihe zeigen sich im Zuwachs ganz bedeutende Unterschiede; bemerkenswert ist unter „Geographie" die geringere Anfangsleistung der Mädchen, welche aber doch am Schluß die Knaben wieder überflügeln. (Sollte bei den Mädchen das experimentell festgestellte geringere Interesse für Naturgeschichte auch hier mit im Spiele sein, da bei allen unseren Endleistungen in Naturgeschichte die Mädchen unter den Knaben stehen?)

Für unser Problem ist es von Wichtigkeit, den Zuwachs beider Reihen einander gegenüberzustellen:

Tab. 14.

	Do.	Di.	Do.	Di.	Do.	Di.	
Zuwachs Kn.	1,30	0,33	2,72	8,82	6,58	7,55	%
Zuwachs M.	4,24	5,30	8,86	19,16	9,12	4,41	%
Do:	+ 2,94		+ 6,14		+ 2,54		
Di:		+ 4,97		+ 10,34		— 3,14	

Der Gesamtzuwachs ist bei der Reihe über Dienstag immer größer als bei der 1. Versuchsreihe, mit Ausnahme des plötzlichen Sturzes in Naturgeschichte, wofür wir keine genügende Erklärung wissen. In kleineren Zahlenverhältnissen aber stetig erweist sich der Zuwachs über Donnerstag. Im ganzen genommen dürfte aber der Zuwachs zur Anfangsleistung über Dienstag ein größerer sein.

Es folgt daraus:

1. Die absolute Gedächtnisleistung ist bei den Mädchen stets größer als bei den Knaben.

2. Mit einer Ausnahme weist der Zuwachs gegenüber den Knaben viel höhere Werte auf, was sich besonders bei der Reihe über Dienstag bemerklich macht.

3. Hingewiesen sei auf die größere Merkfähigkeit der Mädchen besonders bei den Tätigkeitswörtern; Ansatzleistungen 4,75% bzw. 7,19%, Schlußleistungen 7,69% bzw. 12,16%; der Zuwachs über Dienstag überwiegt auch hier.

3. Ergebnis nach dem Alter.

a) Tabelle über die Tätigkeitswörter.

Tab. 15.

	über Donnerstag		über Dienstag	
2. Jahrgang	52,30%	25,12%	44,61%	47,69%
3. „	62,56%	38,97%	54,87%	52,30%
4. „	52,73%	75,76%	69,09%	70,90%
5. „	52,22%	77,77%	73,33%	78,33%
6. „	58,33%	73,88%	62,22%	68,33%
7. „	70,00%	77,62%	70,00%	76,66%

Diese Tabelle und die folgenden enthalten nur noch die Gegenüberstellung von Ansatz- und Schlußleistungen.

Für die Kinder im Alter von $7^1/_2 - 9^1/_2$ Jahren ergeben sich geringe Leistungen. Ein Zuwachs ist fast nicht zu verzeichnen. Nehmen wir irgendeine Reihe vom 2.—7. Jahrgang aufsteigend, so ersehen wir stets eine Steigerung. In allen Reihen ergibt sich eine Abweichung durch den 6. Jahrgang, also durch 12—13jährige Kinder. Es könnte dies nur ein Sonderfall zu dem bekannten Gesetz sein, daß sich die Entwicklung nicht gleichheitlich, sondern in Perioden und Schwankungen vollzieht. Während sich in den Reihen der einzelnen Altersklassen wenig Regelmäßiges und viel Sprunghaftes in den Leistungen feststellen läßt, zeigt der 7. Jahrgang ganz stetige Leistungen. In den beiden unteren Jahrgängen erweist sich die Anordnung der Unterrichtsstunden auf nacheinanderfolgende Tage viel rationeller als bei der Verteilung auf korrespondierende Tage. Bei der Prüfung und Vergleichung von Einzelleistungen aus den einzelnen Jahrgängen treten die dargestellten Ergebnisse noch viel klarer hervor.

b) Tabelle über Geographie.

Tab. 16.

	über Donnerstag		über Dienstag	
2. Jahrgang	49,36%	44,23%	58,33%	76,28%
3. „	73,72%	64,10%	81,40%	85,25%
4. „	51,82%	53,64%	38,18%	45,45%
5. „	54,16%	64,16%	50,83%	66,66%
6. „	60,00%	83,33%	65,00%	85,83%
7. „	70,00%	87,85%	73,57%	89,28%

Diese Tabelle zeigt, daß die Leistungen über Dienstag besser sind als die über Donnerstag; besonders tritt dies in den beiden unteren Jahrgängen hervor. Die hervorstechende Merkfähigkeit des 3. Jahrganges wird erst im 6. Jahrgang — in veränderter Weise — wieder erreicht. Vergleichen wir die einzelnen Zahlen nach dem aufsteigenden Alter, so sind wieder zunehmende Leistungen erkennbar. Anfangs- und Schlußleistungen entsprechen ungefähr einander; man beachte nur den 6. und 7. Jahrgang.

c) Tabelle über Naturgeschichte.

Tab. 17.

	über Donnerstag		über Dienstag	
2. Jahrgang	40,77%	33,85%	46,92%	50,00%
3. „	48,07%	44,23%	58,33%	62,82%
4. „	45,45%	56,36%	55,45%	71,82%
5. „	49,16%	65,00%	75,83%	84,16%
6. „	70,83%	85,00%	85,83%	95,00%
7. „	75,72%	93,57%	95,00%	94,28%

Aus dieser Tabelle ist wenig Neues zu ersehen. Die Leistungen über Dienstag sind, wie auch schon bei der vorigen Tabelle, deutlich hervortretend. Mit dem Alter steigen sowohl Anfangs- als Schlußleistungen. Der Zuwachs ist über Dienstag erheblich größer als über Donnerstag. In den unteren Klassen macht sich bei der korrespondierenden Anordnung überhaupt kein Zuwachs, sondern stets ein Rückgang bemerklich (siehe die drei letzten Tabellen!). Es ist dies ein wichtiges Argument für die Verteilung Mo—Di—Mo. Die Ansatzleistungen des 3. Jahrgangs übertreffen wieder die des vierten.

Zusammenfassung.

I. Im Hinblick auf unser Problem:
   1. Die Verteilung zweistündiger Fächer auf einander folgende Tage hat sich als etwas vorteilhafter erwiesen als die symmetrische Anordnung.
   2. Klar bewiesen wird dieser Satz beim Blick auf die Leistungen der unteren Jahrgänge.
   3. Mit dem steigenden Alter werden die Leistungsunterschiede ganz gering. Man darf fast behaupten, daß mit dem zunehmenden Alter die Verteilung der zweistündigen Fächer ziemlich gleichgültig wird.

II. Nach der Entwicklung:
   1. Die Gedächtnisleistungen verhalten sich bis zum 14. Lebensjahr direkt proportional dem Alter. Quantitativ und qualitativ sind die Leistungen des 7. Jahrgangs ungleich höher als im 2. Jahrgang.
   2. Der 3. und 7. Jahrgang ($9^1/_2$ und $13^1/_2$jährige) scheinen Höhepunkte von Entwicklungskurven vorzustellen.

III. Nach Geschlecht:
   1. Bei Knaben und Mädchen steigern sich die Gedächtnisleistungen mit dem zunehmenden Alter.
   2. Die absoluten Leistungen („Behalten“) der Mädchen sind besser als die der Knaben.
   3. Auch der Zuwachs (Lernfähigkeit) ist bei den Mädchen größer als bei den Knaben.

Das Problem der Stundenplangestaltung für zweistündige Fächer scheint nach den Ergebnissen unserer Untersuchung noch keineswegs gelöst. Während Tschudi einwandfrei die einander folgenden Tage als den vorteilhafteren Weg nachweisen konnte,

läßt unser Experiment die Beantwortung dieser Frage noch offen, obwohl sich ein deutliches Hinneigen zu den aufeinanderfolgenden Tagen ergibt.

So viel liegt klar, daß eine Verlegung auf nicht korrespondierende Tage nie einen Schaden anrichten wird, wie man bisher glaubte. Für das Verlassen der symmetrischen Anordnung bringt die praktische Einsicht selbst eine Stütze. Für einander folgende Tage kann sich der Lehrer viel leichter einen einheitlicheren Gedankenstoff zur Durcharbeitung vornehmen, als wenn ihm nur eine Stunde und dann eine Pause von einigen Tagen gegeben sind; auch manches Unvollendete aus der vorhergehenden Stunde ließe sich fortführen. Gerade für Mittelschulen dürfte das Verlassen der Stundenverteilung auf korrespondierende Tage von manchem Vorteil sein.

Zunächst müssen aber noch weitere Versuche vorgelegt werden können, wenn unser Problem experimentell entschieden sein soll. Eine verfeinerte Methode — nicht nur nach der quantitativen, sondern auch nach der qualitativen Seite, auch mit gleichmäßiger Aufmerksamkeitseinstellung — und größere Massenuntersuchungen neben Einzelexperimenten erscheinen noch sehr notwendig. Eine wichtige Frage von prinzipieller Tragweite suchen diese Experimente freilich nicht zu beantworten. Aber auch für diesen kleinen Bestandteil der Unterrichtsgestaltung gilt das Wort, daß das bessere der Feind des Guten sei. Eines Tages wird dann wohl der Weg der korrespondierenden oder der aufeinanderfolgenden Tage mit innerster Notwendigkeit beschritten werden.

Über den Einfluß von festlichen Veranstaltungen auf die Denktätigkeit der Schüler.

Eine experimentell-pädagogische Studie.

Von Heinrich Saedler.

Seit jeher wurde die alltägliche Gleichgültigkeit unseres Schulbetriebes ab und zu unterbrochen durch kleine, langersehnte Intermezzos, die Schulfestlichkeiten. Von den schon im Mittelalter gepflegten Theaterspielen alter Klosterschulen bis zu unseren neuzeitlichen Kaisersgeburtstagsfeiern läßt sich eine fortlaufende, nicht uninteressante Entwicklung derartiger Veranstaltungen verfolgen.

In unseren Tagen hat sich ohne Zweifel die Zahl der Veranstaltungen vermehrt, welche im Laufe des Schuljahres von den Jugendlichen besucht werden. Daß derlei mit dem eigentlichen Schulbetriebe vielfach gar nicht oder nur lose im Zusammenhang stehende Darbietungen auf die Geistestätigkeit der Schüler von irgendwelchem Einfluß sind, ist ganz sicher. Wie aber dieser Einfluß sich gestaltet, ist, soviel mir bekannt ist, bisher noch in keiner Weise durch eine wissenschaftliche Untersuchung genau nachgewiesen worden.

Da es nun aber von größter Wichtigkeit für die Pädagogik ist, die Wirkung all der Einflüsse zu kennen, die von außenher an die Schüler herantreten, so mußte es von vornherein nicht nur reizvoll, sondern auch bedeutsam erscheinen, dieser interessanten Frage einmal näherzutreten und genauer zu untersuchen, wie derartige

Veranstaltungen, Festlichkeiten, Ausflüge und dergleichen auf die Denktätigkeit unserer Schuljugend einwirken. Das gab die Veranlassung zu einer längeren Reihe von Versuchen, welche durch Herrn Privatdozenten Dr. Bühler-Bonn angeregt und durch Herrn Prof. Külpe-Bonn freundlichst gefördert wurden. Beiden gebührt dafür verbindlichster Dank, vor allem aber auch dem Herrn Schulinspektor Dr. Baedorf, der in entgegenkommendster Weise die sämtlichen städtischen Volksschulen für die Untersuchungen zur Verfügung stellte.

Da der vorliegende Versuch als Teil einer späteren allseitigeren Untersuchung der Denk- und Willenstätigkeit der männlichen Jugend um das 14. Jahr herum gedacht ist, beschränkte ich mich bei der Auswahl der Versuchspersonen auf die Knaben der Oberklassen. Das Alter der Jungen bewegt sich in der Grenze zwischen $12\,^1/_2$ und $14\,^1/_2$ Jahren. Da die Versuche sich fast über ein ganzes Jahr hinzogen, ist natürlich die Alterszahl jeder Versuchsperson bei den einzelnen Untersuchungen oft bedeutend verschieden. Doch wird die vorstehend angegebene Grenze höchstens um 1—2 Monate rückwärts oder vorwärts überschritten.

Die Untersuchungen fanden sämtlich am gleichen Orte, in einem ruhig gelegenen Zimmer des psychologischen Seminars statt, und zwar stets morgens im Laufe der vier Unterrichtsstunden. Auf eine Kontrollkarte hin, welche ich dem Klassenlehrer sandte, schickte dieser mir zu der darauf angegebenen Zeit den verlangten Knaben. Jeder einzelne wurde gesondert vorgenommen. Bei der Beendigung des Versuches wurde stets darauf geachtet, daß der Weggehende nicht mit den noch Wartenden in Berührung kam. Denn die Erfahrung bei Vorversuchen hatte gelehrt, daß die Wartenden in unbezwinglicher Neugierde den bereits Abgefertigten aufs genaueste ausfragten und dadurch den Wert der folgenden Versuche in Frage stellten. Beim Weggange nahm jeder die von mir mit genauer Endzeit des Versuches und meiner Unterschrift versehene Kontrollkarte wieder mit, welche dann, um Mißbrauch zu verhüten, dem Lehrer beim Wiedereintritt in die Klasse vorgelegt werden mußte.

Wenn der einzelne Junge das Versuchszimmer betreten hatte, ließ ich ihn neben meinem Arbeitstische Platz nehmen und suchte ihn zunächst durch eine kurze gemütliche Unterhaltung in eine vertrauliche Stimmung zu bringen. Ich schrieb dann Namen und Vornamen auf, sowie den Stand des Vaters, der zum wenigsten ein Streiflicht auf das Milieu warf, in welchem der Knabe lebte. Hinzu notierte ich mir privatim eine vom Klassenlehrer erfragte Bemerkung über die Schulleistungen und die Begabung, ferner das Datum und den genauen Zeitbeginn des Versuches. Schließlich ließ ich mir noch genau berichten, womit der Junge sich morgens vor dem Versuche zu Hause oder in der Schule beschäftigt hatte und zeichnete mir auch davon das Wissenswerte auf.

Sodann erklärte ich dem Jungen die Fünftelsekundenuhr — was natürlich nur bei den ersten Versuchen zu geschehen brauchte — und setzte die Uhr in Bewegung. Ich gab ihm dann die Anweisung, beim ersten Knipsen der Uhr — wenn sie auf den Nullpunkt zurückspringt — die Augen zu schließen. Beim zweiten Knipsen — wo sich die Uhr in Bewegung setzt — rief ich ihm ein Reizwort zu, und darauf sollte er, so schnell wie möglich, durch ein Wort diejenige Vorstellung nennen, welche sich an die durch das Reizwort geweckte unmittelbar anschloß. In die Kindersprache übersetzt lautete die Anweisung: „Sage mir, was dir zu allererst eingefallen ist, als du das Wort hörtest“. Im allgemeinen empfahl ich, möglichst mit einem einzelnen Worte, nicht in ganzen Sätzen zu antworten. Es geschah das

vor allem, um die oft ganz sinnlosen, mechanischen „ganzen Sätze“ zu verhüten, die durch den Schulgebrauch geradezu eingeimpft sind und anfangs nur schwer auszutreiben waren. Sobald der Junge die Antwort sagte, stoppte ich die Uhr. Und bei diesem dritten Knipsen durfte er die Augen wieder öffnen.

Entgegen den Beobachtungen Ziehens[1]) fand ich, daß dies Augenschließenlassen keineswegs die Assoziation störte, im Gegenteil sehr zweckdienlich war. In mehreren Fällen, wo durch Zufall oder Nachlässigkeit ein Junge einmal die Augen nicht geschlossen hatte, wurde er durch das Betrachten seiner Umgebung nicht nur beunruhigt, sondern geradezu abgelenkt. Der ins Zimmer hineinfallende Sonnenschein weckte z. B. ganz unvermutet die Antwort Licht. Irgendein Gegenstand im Versuchszimmer wurde genannt, der zum Reizwort auch nicht im geringsten in Beziehung stand. Daß es sich dabei nicht etwa um eine Verlegenheitsantwort handelte, sondern daß der Junge wirklich daran gedacht hatte, eben weil es ihm gerade in die Augen fiel, wurde ausdrücklich festgestellt.

Nachdem der Junge wieder die Augen geöffnet hatte, sprach ich mit ihm über das Reizwort und seine Antwort in ungezwungener Weise und suchte die Beziehungen von ihm zu erfahren, die ihn von dem einen zum anderen geführt hatten. Meist suchte ich ihn zum Sprechen zu bringen durch die Frage: „Nun, woran hast du denn dabei gedacht?“ Und nachdem die Jungen sich etwas eingewöhnt hatten, bekam ich dann auch darauf stets eine klare und bestimmte Antwort. Ausführlicheres suchte ich zu erforschen durch die Aufforderung, mir alles das zu erzählen, woran er zwischen dem zweiten und dritten Knipsen der Uhr — zwischen dem Augenblick, wo er das Reizwort hörte, und dem, wo er die Antwort gab — gedacht und was er sich gegebenenfalls dabei vorgestellt habe. Auch das lernten die Knaben allmählich ganz gut verstehen. Während ich die eigentliche Antwort auf das Reizwort stets wortwörtlich protokollierte — ebensowie die Fünftelsekundenzeit, welche zwischen beiden lag — skizzierte ich von dem nachfolgenden Gespräch nur das Wichtige, dies allerdings auch, wenn möglich, mit den eigenen Worten des Schülers.

Zweierlei war bei den Antworten stets genau zu beobachten und festzustellen. Zunächst einmal, ob der Junge keine ihm zunächst gekommene Antwort oder Vorstellung unterdrückt und statt dessen eine ihm später gekommene, aber willkommener erscheinende gewählt habe. Ich beobachtete daher stets genau das Gesicht des Jungen und konnte manchmal, wenn er unwillkürlich den Mund bewegte, den Knaben dabei ertappen, daß er eine ihm unliebsame oder auch vielleicht unrecht erscheinende Antwort hinunterschlucken wollte. Manchmal, zumal bei den Anfangsversuchen, zeigte sich auch ein Suchen nach Definitionen, was wohl durch die Schulgewohnheit veranlaßt war. Meist machte sich ein solches Antwortunterdrücken oder Antwortsuchen durch auffällige Zeitverlängerung bemerkbar. Doch ist letzteres durchaus kein sicherer Beweis dafür, kann vielmehr auch, wie mir mehrfache Beispiele bewiesen, mit anderen Dingen zusammenhängen: z. B. damit, daß der Junge das Reizwort nicht gut verstanden hatte oder daß es ein ihm nicht sehr geläufiges Wort war u. dgl.

Sodann war darauf zu achten, daß der Junge bei dem auf die Antwort folgenden Ausfragegespräch nicht zu redselig wurde und in müßigem Geschwätz — mancher Junge kommt sich interessant vor, wenn er so darauf los schwätzen kann — zu

[1]) Vgl. „Die Ideenassoziation des Kindes“. 1. Abhandlg. S. 11. (Berlin 1898.) Auf dies Buch beziehen sich auch die übrigen Verweisungen im Texte.

dem, woran er wirklich in der Zwischenzeit gedacht hatte, nun auch noch allerlei hinzufügte, was ihm erst später im Laufe des Gespräches selbst eingefallen war und was er nun hinzuimprovisierte. Nicht bei allen Jungen zeigte sich diese Geneigtheit. Einige waren sogar recht wortkarg oder, vielleicht besser gesagt, gedanken- und wortarm. Aber es war doch bei allen notwendig, ihnen wiederholt die Anweisung einzuschärfen, nur das zu sagen, woran sie zwischen dem zweimaligen Knipsen der Uhr gedacht hatten.

Was nun die Wahl der Reizworte und damit das Grundlegende der Versuche anbetrifft, so ging ich dabei von folgender Erwägung aus. Wenn nach dem Besuch irgendeiner Festlichkeit oder sonstigen Veranstaltung das dabei Gesehene und Gehörte auf die Denktätigkeit der Jungen, wie man vielfach annimmt, von großem, geradezu beherrschendem Einfluß sein sollte, dann müßte sicher die Erinnerung daran in ganz besonders wirksamer und auffallender Weise auftreten, wenn man dem Jungen irgendein Reizwort zuruft, welches dem Kreise des dort Gesehenen und Gehörten entnommen ist und welches geradezu zur Bildung dementsprechender Ideenassoziationen verlockt. Reagiert dagegen der Junge auf solche Reizwörter mit ganz gleichgültigen Antworten und zeigt sich auch nicht die geringste Erinnerungsverknüpfung mit dem bei der Veranstaltung Gesehenen oder Gehörten, auch wenn das Reizwort noch so verlockend war, so beweist dies, daß die Erinnerung keineswegs das Gedankenleben stark beeinflußt, geschweige denn beherrscht.

Ich benutzte daher zu meinen Versuchen stets zunächst die ersten Tage unmittelbar nach irgendeiner Veranstaltung, welche die Knaben entweder von der Schule aus mitmachten oder zu der ich sie einlud. Bei diesen Einladungen mußte vermieden werden, daß die Jungen auf den Gedanken kommen konnten, sie würden im Interesse der Versuche eingeladen. Das hätte auf den sich daran anschließenden Versuch leicht die schädlichsten Folgen haben können. Ich stellte ihnen daher stets diese Einladungen in dem ehrenvollen Lichte einer Belohnung für ihre Pünktlichkeit und Bereitwilligkeit bei den Versuchen dar. An fünf Veranstaltungen nahmen die Knaben auf diese Weise teil: an einer kinematographischen Vorführung im Flottenverein, einem Balladenabend, einem Königin-Luise-Festspiel, einem Ausflug, den ich mit ihnen machte, und schließlich an einer Aufführung von Calderons „Großem Welttheater". Genaueres über diese Veranstaltungen werde ich später bei der Besprechung jedes einzelnen Versuches beifügen.

Aus dem Gedanken- und Anschauungskreis dieser Veranstaltungen traf ich dann die Wahl der Reizwörter, das heißt: nicht aller Reizwörter. Die Hälfte — im ganzen nahm ich stets zwanzig — waren indifferent, Wörter ganz gleichgültiger Art, dem täglichen Leben und der Umgebung des Kindes entnommen, oder auch hier und da einige Abstrakta. Nur zehn Reizwörter, die ich unter die indifferenten bunt vermischte, waren different, d. h. so gewählt, daß sie normalerweise bei den Knaben die Erinnerung an das bei der Veranstaltung Gesehene oder Gehörte wecken mußten, wenn überhaupt sich klare und leicht hervortretende Erinnerungsbilder bereits in ihrem Kopfe festgesetzt hatten. Ich ließ absichtlich diesen Wechsel eintreten, damit die Jungen nicht in auffälliger Weise auf die Veranstaltung hingewiesen wurden und vor allem auch, um nach Möglichkeit Perseverationen zu verhindern, deren unvorsichtiges Hervorrufen den Wert der Versuche auf jeden Fall herabgemindert hätte.

Wie schon die Vorversuche ergaben, empfahl es sich, bei der Wahl der Reizwörter möglichst kurze, vor allem keine lang zusammengesetzten Wörter zu nehmen und

vor allem nur eindeutig bestimmte. Schon Wörter, die mit anderen auch nur entfernt ähnlich klangen, gaben leicht zu Mißverständnissen und Verwechslungen Anlaß.

Eine erste Untersuchung fand bei jedem Versuche stets gleich in der ersten Woche nach der Veranstaltung statt, meist am zweiten Tage beginnend. Wegen der größeren Zahl der Versuchspersonen war es schon rein physisch unmöglich, alle Versuche an ein und demselben Morgen zu erledigen. Wenn auch die Untersuchung selbst nicht länger als 20 Minuten währte, so war es doch infolge von allerlei Verzögerungen durchschnittlich nicht möglich, mehr als zwei Jungen in einer Stunde abzufertigen. Hinzu kamen allerlei Hindernisse, so daß in der Regel die Einzeluntersuchungen bei jedem Versuche sich über zwei bis drei Tage hinzogen.

Meist machte ich dann in der vierten Woche nach der Veranstaltung eine zweite Untersuchung mit einer neuen Reihe von Reizwörtern, die wieder zur Hälfte dem Anschauungskreis der gleichen Veranstaltung entnommen waren, und zwar möglichst so, daß sie an Reizwert — ich bezeichne damit den Grad der Wahrscheinlichkeit für die Erweckung von Erinnerungsbildern — den ersten ungefähr gleichkamen Nur bei der Flottenvereinvorführung und bei dem Königin-Luise-Festspiel wurde infolge widriger Umstände diese zweite Untersuchung leider vereitelt. Der Versuch, welcher sich an die kinematographische Vorführung anschloß, war der allererste. Und wenn auch bereits einige Vorversuche zur Übung vorangegangen waren, so sind doch die Ergebnisse noch so unsicher, daß ich diesen Versuch von der Verwertung gänzlich ausgeschlossen habe. Von den Luise-Festspielen glaubte ich dagegen die erste Untersuchung mit ihren Ergebnissen an entsprechender Stelle einflechten zu sollen. Von dem letzten Versuche, der sich an den Calderon-Abend anschloß, wurde noch ein dritter Versuch zwei Wochen nach der Veranstaltung eingeschoben.

* * *

Der erste Versuch, welcher bestimmte, verwendbare Ergebnisse lieferte, schloß sich an einen Balladenabend an. Es war dies ein großzügiger Volksbildungsabend, welcher in einem der größten Säle Bonns, in dem prächtigen Festsaale des neuen Bürgervereinshauses, eigens für die heranwachsende Jugend veranstaltet wurde. Das Grundthema des Abends, die deutsche Ballade, wurde durch stimmunggebende Orchestervorträge, Rezitationen, Einzelgesänge und gemeinsame Volkslieder, durch einen essaistischen Einführungsvortrag und ein balladenartiges Bühnenwerk, „Der Knabenkreuzzug“, den Augen, Ohren und Herzen der jugendlichen Zuhörer so nahe als möglich gebracht. Um das Verständnis noch zu erleichtern und den Eindruck zu verstärken, hatte ich jedem zuvor ein ausführliches, gedrucktes Einführungsbüchlein gegeben, in dem nicht nur die Vortragsfolge, sondern der vollständige Text aller gesungenen und gesprochenen Balladen mit geschichtlichen und ästhetischen, leicht faßlichen Einführungen und Überleitungen enthalten war.

Um die Art zu veranschaulichen, wie die Reizwörter gewählt wurden, gebe ich bei diesem ersten Versuche die sämtlichen Reizwörter an. Mit Bezug auf den Balladenabend hatte ich bei der ersten Untersuchung gewählt:

Ritter (die zahlreichen Ritter auf der Bühne in ihren malerischen Trachten mußten sich jedem Zuschauer besonders deutlich einprägen)

Kreuz (das Kreuz als Feldzeichen spielte eine große Rolle, es wurde wiederholt darauf hingewiesen, einer erhielt es erst im Verlaufe des Stückes auf den Mantel aufgeheftet)

gehorsam (um den Gehorsam gegen die Eltern und dessen Verweigerung durch einen der Kreuzfahrer drehte sich das ganze Stück, was auch immer wieder deutlich betont wurde, zudem auch im Einführungsbüchlein klar hervorgehoben war)

Schlacht (teils hinter, teils auf der Bühne spielte sich eine Schlacht ab)

Sklave (die Kreuzfahrer waren Sklavenhändlern in die Finger gefallen und sollten als Sklaven verkauft werden; eine der Hauptpersonen war ein Sklavenhändler)

Schiff (der ganze zweite Akt spielte in einer Schiffskajüte; anschauliches Schiffsleben füllte den ganzen Aufzug)

Fahne (die Fahne des Kreuzheeres spielte auch eine besonders hervortretende Rolle)

Musik (allerart Musik durchzog den ganzen Abend)

tot (bei der Rezitation von Greifs „Klagendem Lied" hatte der sonst künstlerisch untadlige Rezitator das Wort „tot" an einer Stelle zu stark hervorgeschrien, so daß es für die Jugendlichen komisch wirkte und eine große Lachsalve hervorrief; wiederholt wurde nachher über das lustige „tot" geredet und gelacht)

Lied (außer den Einzelgesängen wurden mehrere Volkslieder gemeinsam gesungen).

Unter diese auf die Veranstaltung bezüglichen Reizwörter wurden als gleichgültige gemischt: Kaiser, Land, bange, Stuhl, weiß, Stock, Karte, Wasser, Licht, warm.

Bei der zweiten Untersuchung lauteten die Reizwörter:

Schwert (die Kreuzritter trugen alle Schwerter, die oft, so besonders bei der Schlacht, in auffallender Weise benutzt wurden)

Matrosen (in der Schiffskajüte erschienen auch zwei Matrosen)

Erlkönig (die Ballade wurde in der Schumannschen Vertonung gesungen)

Musik (vgl. die vorige Erklärung)

Kreuzzug (wurde mit Bezug auf den Namen des Stückes gewählt)

Bühne (auf ihr wurde das Stück gespielt)

Eugen (das Lied vom Prinzen Eugen wurde von allen gemeinsam gesungen)

Saal

Lied (vgl. vorige Erklärung)

Ballade (dies Wort, das am leichtesten die Erinnerung wecken konnte, wurde absichtlich erst ganz zuletzt gegeben).

Meist nahm ich ganz am Schluß ein derartiges Wort, um so leichter und unbemerkter zu einer genaueren Ausfrage überleiten zu können, ob der Junge auch wirklich niemals an die Veranstaltung gedacht habe usw.

Als gleichgültige Wörter dienten: Schule, Brot, Frühling, weiß, Kamerad, sitzen, Wald, Klavier, rauchen, grün.

Das Ergebnis dieses ersten Versuches war nun folgendes. Im ganzen wurden elf Jungen untersucht, darunter sechs gutbegabte, vier mittelbegabte und ein schwachbegabter. Während gutbegabte Schüler immer in reichlicher, mittelbegabte in genügender Anzahl zur Verfügung standen, war es ziemlich schwierig, zuverlässige und

brauchbare Schwachbegabte zu finden. Zunächst einmal war ein Teil der Schwachbegabten in dem gewünschten Alter überhaupt noch nicht bis zur Oberklasse vorgedrungen, und zurückgebliebene Knaben aus niedrigeren Klassen hinzuzunehmen, hatte seine Schwierigkeiten und war auch im Interesse der Versuche nicht wünschenswert. Sodann fand ich auch bei den Schwachbegabten einen viel geringeren Grad von Zuverlässigkeit und Aufrichtigkeit. Ich will nicht sagen, daß das Lügenhaftigkeit war. Ich hatte mehr den Eindruck, als seien diese Jungen sich ihrer Schwäche allzusehr bewußt und suchten diese nun mit allen Mitteln, wenn nötig, auch mit unerlaubten, zu verdecken. Es liegt das wohl an allgemeinen Mängeln unserer Pädagogik, welche die Schüler noch immer viel zu wenig individuell behandelt und vor allem es nicht versteht, auch bei den Schwachbegabten irgendeinen Punkt zu entdecken, wo der Junge etwas zu leisten vermag — fast immer ist irgendeiner zu finden — daran anzuknüpfen und von hier aus Mut und Selbstbewußtsein im Knaben zu wecken. Dann würde der Mangel an Vertrauen sich selbst und anderen gegenüber, den ich mehrfach bei den Schwächeren entdeckte, schwinden. Bei dem ersten Versuch gelang es mir nur, einen einzigen brauchbaren, d. h. zuverlässigen Schwachbegabten zu bekommen. Bei späteren Versuchen, wo die Auswahl größer wurde, wurden es mehr.

Von diesen elf Jungen erhielt nun, wie bereits erwähnt, jeder 20 Reizwörter, so daß sich eine Gesamtzahl von 220 Wörtern ergibt. Von den darauf gegebenen Antworten bezogen sich im ganzen nur zwei auf den Balladenabend, also — da diese Zahl auf 110, d. h. auf die differenten Reizwörter bezogen werden muß — nur 1,81 %.

Bei der zweiten Untersuchung dagegen waren von den 220 Antworten 164 indifferenter Natur, drei unbrauchbar (wegen Mißverstehens des Reizwortes oder dgl.), 47 ganz deutlich auf den Balladenabend bezogen. Bei sechs Antworten war die Beziehung nicht völlig sicher. Zum Beispiel: einer gab bei dem Reizwort „Kamerad“ an, er habe an das „Lied: Ich hatt' einen Kameraden“ gedacht. Höchstwahrscheinlich war ihm das in die Erinnerung gekommen, weil er es beim Balladenabend mitgesungen hatte. Doch gab er selbst nicht ausdrücklich die Beziehung an und ich mochte auch nicht darnach fragen, um nicht die Unmittelbarkeit der folgenden Antworten zu gefährden. Ein anderer gab bei „Erlkönig“ die Antwort „Gedicht“ und die Ergänzung, „daß es eine Ballade ist mit schaurigem Inhalt“. Es ist mir fast sicher, daß hier eine Beziehung auf den Balladenabend vorliegt. Doch konnte diese auch hier wieder nicht ganz zweifellos festgestellt werden. Ich habe daher alle diese Antworten bei meiner Berechnung ganz außer acht gelassen. Trotzdem ist die Zahl der differenten Antworten nun auf 42,7 % gestiegen.

Bei der ersten Untersuchung ist besonders bemerkenswert, daß selbst bei den lockendsten Reizwörtern auch nicht von einem einzigen auf den Abend Bezug genommen wurde. Das Wort „Sklave“ z. B. mußte sich dem Gedächtnis der Jungen unbedingt eingeprägt und ihre Phantasie angeregt haben, da das ganze Theaterstück sich um den Verkauf der Kreuzfahrer in die Sklaverei drehte, das Schiff, auf dem der zweite Akt spielte, ein Sklavenschiff, einer der Hauptpersonen ein Sklavenhändler war usw. Alle möglichen früheren Erinnerungsbilder tauchten bei den Jungen auf, nur nicht die Erinnerung an das unmittelbar vorher Gesehene. Ich führe beispielshalber einmal sämtliche Antworten an, welche ich auf das Wort „Sklave“ erhielt, samt den dazu gegebenen Erklärungen:

Korsaren — habe ein Erzählungsbuch. Da steht: Der Gefangene des Korsaren. Das war auch ein Sklave. Glaubte das Buch zu sehen. Sah das bunte Bild auf dem Deckel. Da war der Sklave drauf.

Knabe — daß der Knabe ein Sklave ist. Wenn einer sich verläuft und kommt fort. Dann wird er Sklave. Ist jetzt ein Buch von aufgeschrieben worden. Habe es gelesen vor ein paar Monaten.

Lehrer — wir hatten in der Schule davon gesprochen, daß bei den alten Römern Sklaven den Dienst verrichten mußten.

streng — wird streng behandelt.

Josef — Josef von Ägypten ist als Sklave verkauft worden.

werden gekauft — an sonst nichts.

mißhandelt — früher wurden die Sklaven mißhandelt, gepeitscht. Das habe ich in einem Buch gelesen. Ich habe gerade so ein Buch. Da werden sie oft zu Tode gepeitscht.

werden verkauft — an die Sklavenhändler. Die verkaufen die Sklaven. Dachte an ein Buch, wo ich das gelesen.

Neger — in früheren Zeiten waren die Neger immer Sklaven, meistens.

Knechtschaft — die Sklaverei in Amerika ist schon aufgehoben.

Ägypten — an die Israeliten. Die wurden so geknechtet. Da hat Moses einen Mann tot gemacht. Habe es im Kinematograph einmal gesehen.

Bezeichnend ist das häufige Vorkommen der Bucherinnerungen, welches darauf hinweist, wie mächtig die Einwirkung der Lektüre auf das Seelenleben des Kindes ist.

Noch charakteristischer vielleicht war das Reizwort „tot“. Wie bereits erwähnt, war dies Wort bei der Rezitation zu laut betont worden. Damit war der kleine Schritt vom Erhabenen zum Lächerlichen getan. Und der ergreifende Vers: „Er schlug mit seinem Speere die schlafende Schwester tot“ löste stürmisches Gelächter aus. Die kleine Entgleisung hatte die Jungen natürlich königlich amüsiert und das arme Wörtchen „tot“ wurde nicht nur von den Knaben nachher noch öfters erwähnt, sondern auch in der explosiven Manier des Rezitators nachgeahmt. Man hätte doch annehmen sollen, daß da so bald nach der Veranstaltung das Reizwort „tot“ zum wenigsten hier und da irgendeine Erinnerung an den Abend geweckt hätte. Tatsächlich aber geschah es wieder bei keinem einzigen. Auch kann hier nicht von einer Übermacht der Bucherinnerungen die Rede sein, wie eine Anführung der Antworten klar zeigt:

Knabe — in unserer Klasse ist ein Knabe, der heißt Todt. Sah den in der letzten Bank sitzen.

Mensch — daß der Mensch tot ist.

Vater — an meinen Großvater. Daß der tot war. Vor 5—6 Jahren.

Mensch — der Mensch, der stirbt.

das Kind — wir hatten einmal ein totes Kind im Bett liegen. Meine Mutter ging auf den Markt. Sie kam zurück. Und da lag das Kind tot im Bett. Sah es da liegen. Es war $2\,^1/_2$ Jahr alt. Es ist schon drei Jahre her.

ist kein Kraut gewachsen — an das Sprichwort.

alter Mann — wenn der Mann alt wird, dann stirbt er rasch. In der Rheingasse war vorgestern noch ein Mann gestorben. Der war auch alt. Sah den Mann vor mir. Sah ihn, wie ich ihn jeden Tag zur Kirche gehen sah.

die Menschen sterben — alle Menschen müssen sterben.

Mensch — dachte an nichts.

meine Großmutter — daß die schon gestorben ist. Schon vor 8 Jahren.

Kolzem — da ist ein kleines Kind gestorben. Das hatte sich verstickt. Da konnte die Frau Kolzem nicht aufstehen. Die war krank. Und da ist das Kind verstickt. Es war nachher ganz schwarz und blau. Sah es, wie es in den Sarg gelegt wurde. Hatte ein weißes Kleidchen an und ein rotes Kränzchen auf. Da hat Herr Kolzem ihm Haare abgeschnitten.

Und dies vollständige Fehlen von Beziehungen auf den Balladenabend ist um so auffallender, als ich vor der ersten Untersuchung ausdrücklich — allerdings unauffällig im Gespräch — mit den einzelnen Jungen über den Balladenabend sprach, sie fragte, ob es ihnen gut gefallen habe usw., während ich bei der zweiten Untersuchung die Veranstaltung mit keinem Worte erwähnte.

Trotzdem war, wie die bereits oben angegebenen Zahlen zeigen, die Zahl der differenten Antworten im zweiten Falle bedeutend größer. Zwei Reizwörter von der ersten Untersuchung hatte ich auch in die zweite wieder übernommen: Lied und Musik. Während im ersten Falle nur Musik eine auf den Balladenabend bezügliche Ideenassoziation weckte, erhielt ich im zweiten Falle auf Musik eine, auf Lied zwei differente Antworten, was bei diesen ziemlich allgemein gehaltenen Reizwörtern immer bedeutungsvoll ist. Daß schon im ersten Falle gerade das Wort Musik eine der wenigen differenten Antworten hervorrief, mag wohl an der individuellen Vorliebe der Versuchsperson für Musik gelegen haben. Übrigens war im ersten Falle die Antwort ganz allgemein gehalten. Der Junge gab an, er habe nur ganz allgemein an den Balladenabend gedacht und daß da Musik gemacht worden sei, während er im zweiten Falle — es war wieder derselbe — angab, er habe daran gedacht, daß der Quartettverein gespielt habe und habe die Musik oben auf der Empore zu sehen geglaubt.

Überhaupt bot die Mehrzahl der Assoziationen bei der zweiten Untersuchung außerordentlich klare und anschauliche Erinnerungsbilder, meist ganz bestimmter Art. So antwortete z. B. einer auf „Kreuzzug“ mit dem allgemeinen Wort „Bürgerverein“, fügte dann aber gleich die individualisierende Erklärung hinzu: „wie der eine Junge zusammengefallen ist. Wie der Kapitän sagte: sein Vater ging hinten am Land spazieren mit seinem Bruder“.

Interessant ist auch ein Vergleich der Zeiten, die zwischen dem Geben des Reizwortes und dem Erfolgen der Antwort verstrichen. Sie wurden mit der Fünftelsekundenuhr gemessen und sind dann hier in Sekunden umgerechnet. Das arithmetische Mittel der sämtlichen bei der ersten Untersuchung erhaltenen Zeitangaben betrug 5,18″, die mittlere Variation war dabei 1,92″. Bei der zweiten Untersuchung stieg das arithmetische Mittel auf 5,54″, während die mittlere Variation auf 1,54″ herabsank. Doch ist diese Differenz von 0,36″ gegenüber der ersten Untersuchung so gering, daß wohl kaum Wert darauf zu legen ist. Übrigens ergab eine Sonderuntersuchung der Zeiten, die ich bei den differenten Wörtern der zweiten Untersuchung erhielt, ein noch etwas höheres Mittel, nämlich 5,82″, wohingegen die mittlere Variation ebenfalls noch geringer war, sie betrug nur 1,1″. Doch ist auch bei diesen Zahlen die Differenz gegenüber der Erstuntersuchung nicht so beträchtlich, als daß sich daraus besondere Schlüsse ziehen ließen.

Ein Vergleich der Zeiten bei den gut-, mittel- und schwachbegabten Jungen zeigte, daß die Begabung wohl kaum auf die Beschleunigung oder Verlangsamung der Antworten Einfluß hat. Die niedrigste sowohl wie die höchste Zeitzahl wurde von zweifellos Gutbegabten erreicht. Die zweitniedrigste, aber auch wieder die zweithöchste stellten Mittelbegabte. Der Schwachbegabte stand so ziemlich in der Mitte.

Auch auf die Zahl der differenten Reaktionswörter übte die Begabung keinen Einfluß aus. Die größte Zahl differenter Reaktionswörter (7) wies das Protokoll eines Mittelbegabten auf, während sich ein Gutbegabter und ein Schwachbegabter in die zweitgrößte Zahl (6) teilten. Die geringste Zahl (2) hatte wieder ein Mittelbegabter.

Das Schlußergebnis dieses ersten Versuches ließe sich nun so zusammenfassen: In der vierten Woche nach dem Balladenabend zeigt sich ein starkes Anwachsen der Ideenassoziationen, welche auf die Veranstaltung Bezug haben, gegenüber der ersten Woche unmittelbar nach dem Abend, obwohl vor der Untersuchung nicht, wie dies beim erstenmal geschehen war, auf die Veranstaltung aufmerksam gemacht wurde. Die Erinnerungsbilder sind meist außerordentlich klar und anschaulich. Die auf das Bilden der Assoziationen verwendeten Zeiten sind etwas länger geworden — zumal bei den differenten Antworten — aber nicht so viel, daß das von besonderer Bedeutung wäre. Übrigens bleiben die Zeitzahlen konstanter; die mittlere Variation ist — vor allem auch wieder bei den differenten Antworten — geringer geworden. (Fortsetzung folgt.)

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Die Erfolge der Fürsorgeerziehung. Die höchst beklagenswerten Verfehlungen und die schweren pädagogischen Mißgriffe in dem Stifte zu Mieltschin haben in weiten Kreisen das Vertrauen in die Fürsorgeerziehung stark erschüttert. So gerechtfertigt indessen die tiefe Empörung über jene traurigen Vorkommnisse und Zustände auch ist, sie sollte nicht zu ungerechten Verallgemeinerungen führen, wenn andererseits eine sorgsame Statistik, die das gewaltige Ganze des Fürsorgewesens mit seinen 458 Anstalten und 3813 Erziehern umfaßt, ein unerwartet günstiges Ergebnis ziffernmäßig darlegt und wenn ferner die Überzeugung zu gewinnen ist, daß sich die Ausführungsbehörden unablässig und zielbewußt um die Vervollkommnung der bestehenden Einrichtungen und um eine befriedigende Lösung der doch gewiß außerordentlich schwierigen pädagogischen Aufgabe bemühen.

Das preußische Ministerium des Innern veröffentlichte soeben außer der umfangreichen „Statistik über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger (Gesetz vom 2. Juli 1900) und über die Zwangserziehung (§ 56 des Strafgesetzbuches) für das Rechnungsjahr 1909 (1. April 1909 bis 31. März 1910) eine Denkschrift über die „Erfolge der Fürsorgeerziehung bei den in der Zeit vom 1. April 1904 bis 31. März 1909 aus der Fürsorgeerziehung ausgeschiedenen Personen, deren Überweisung nach dem Gesetze vom 2. Juli 1900 erfolgt war.“ Wir entnehmen diesen amtlichen Darstellungen den nachstehend verwendeten Zahlenstoff.

Die Bedeutung, die dem großen sozialpädagogischen Werke der Fürsorgeerziehung beizumessen ist, erhellt deutlich aus der Ziffer des Zöglingbestandes in den preußischen Anstalten. Es wurden am 31. März 1910 insgesamt 46191 Köpfe gezählt — ein ganz erheblicher Bruchteil der heranwachsenden Generation. Wenn in der Stufe von 16—18 Jahren beim männlichen Geschlechte auf je 100 und beim weiblichen Geschlecht auf je 200 Altersgenossen ein Fürsorgezögling entfällt; so ist hier eine nicht ernst genug zu nehmende Tatsache festgestellt. Im einzelnen ergibt die für die Entwickelungspsychologie bedeutsame Verteilung der Überwiesenen auf die verschiedenen Altersklassen und auf die beiden Geschlechter dieses Bild:

Altersstufe	Insgesamt %	Anteil der Geschlechter		Anteil an 10000 der gleichalterig. Bevölk.	
		männlich %	weiblich %	beim männl. Geschlecht	beim weibl. Geschlecht
bis zu 6 Jahren	616 (1,4)	320 (1,1)	296 (2,0)	1,1	1,0
von 6 „ „ 12 „	6235 (13,7)	4083 (13,6)	2152 (14,6)	14,9	7,9
„ 12 „ „ 14 „	6666 (14,9)	4844 (16,1)	1822 (12,4)	58,2	22,1
„ 14 „ „ 16 „	9020 (20,6)	6520 (21,7)	2500 (17,1)	81,2	31,2
„ 16 „ „ 18 „	11528 (25,8)	7830 (26,1)	3698 (25,2)	98,7	47,1
über 18 „	10649 (23,6)	6433 (21,4)	4216 (28,7)	56,4	37,6

Um nun zu einer Einsicht über den Erfolg dieses umfangreichen Erziehungswerkes zu gelangen, hat das preußische Ministerium sehr ausführliche, dabei mit größter persönlicher Schonung vorgenommene Ermittelungen über die spätere Lebensführung der entlassenen Zöglinge angestellt. Es ist aber hierzu wohl zu beachten, daß es zur Gewinnung eines sicheren Ergebnisses über die Wirkung der Fürsorgeerziehung durchaus nicht genügt, wenn sich die Erhebungen nur auf die Zöglinge erstrecken können, die in der Zeit von 1904—1909 ausgeschieden sind. Denn einmal sind in diesem Zeitraume die Anstalten erst in den Anfängen ihres Ausbaues begriffen gewesen und vermochten so ihre volle Kraft nicht auszuwirken; sodann erscheint die Anzahl der beobachteten Fälle noch nicht für ein zuverlässiges Urteil ausreichend, und schließlich ist die Bewährungsfrist zwischen Entlassung und Ermittlung denn doch allzu kurz. Man wird also, solange bis nach weiteren 5—10 Jahren eine neue statistische Erhebung vorliegt, die Ergebnisse mit einiger Vorsicht entgegenzunehmen haben.

Die Feststellungen hatten sich im ganzen zu beziehen auf 9931 Zöglinge. Davon wurden 480 als verstorben, geisteskrank usw. ermittelt. Von 948 männlichen und 348 weiblichen Personen konnten keine Berichte erlangt werden, d. ist 13,1%. Es erklärt sich dies Versagen z. T. daraus, daß die Nachforschungen mit aller Rücksicht angestellt werden mußten, daß alles zu vermeiden war, was die früheren Zöglinge irgendwie benachteiligt hätte. Infolgedessen darf aus der Tatsache der Nichtermittelung nicht ohne weiteres der Schluß gezogen werden, daß hier Fälle vorliegen, in denen die Erziehungsarbeit erfolglos gewesen ist.

Es liegen nach diesen Abzügen nun die Berichte von 86, 9% aller ausgeschiedenen Zöglinge vor. Ihre Führung stellt sich in der Übersicht so dar:

	insgesamt:	nach den Geschlechtern:
Genügend bis gut	5661 = 9,64 v. H.,	3177 (70,0 v. H.) m. u. 2484 (68,7 v. H.) w.
Zweifelhaft	922 = 11,3 „ „	489 (10,8 v. H.) m. u. 433 (11,9 v. H.) w.
Ungenügend bis schlecht	1572 = 19,3 „ „	872 (19,2 v. H.) m. u. 700 (19,4 v. H.) w.

Übertroffen werden diese Durchschnittsziffern bei den im Alter von 0—14 und 14—16 Jahren in Fürsorgeerziehung Überwiesenen. Von jenen haben 85,1 v. H. der männlichen und 88 v. H. der weiblichen, von diesen 75,1 v. H. der männlichen und 75,4 v. H. der weiblichen Personen eine genügende bis gute Führung aufzuweisen. Selbst bei den erst im Alter von 16—18 Jahren Überwiesenen sinkt die Ziffer der mit befriedigender Führung ermittelten nur wenig unter den Durchschnitt, nämlich auf 64 v. H. bei den männlichen und 65 v. H. bei den weiblichen Personen.

Legt man der Prozentberechnung sämtliche ehemaligen Zöglinge außer den 480 gestorbenen, geisteskranken, ausgewiesenen und ausgewanderten zugrunde, so bleiben immer noch 59,9 v. H. mit genügender bis guter, 9,8 v. H. mit zweifelhafter und 16,6 v. H. mit ungenügender bis schlechter Führung, während 13,7 v. H. nicht ermittelt sind.

Beachtenswert ist ferner auch, daß die Zahl der Straffälle der Entlassenen ganz erheblich zurückgeht. Von den 9451 ehemaligen Fürsorgezöglingen, auf welche diese Ermittelungen sich erstreckt haben, sind nämlich vor und während der Fürsorgeerziehung 5797 (77,5 v. H. m. und 39 v. H. w.) gerichtlich bestraft worden, davon 4870 (68,5 v. H. m. und 28 v. H. w.) mit Gefängnis (einschließlich der 50 mit Zuchthaus Bestraften). Nach der Entlassung aus der Fürsorgeerziehung wurde dagegen nur über 2485 (31,8 v. H. m. und 18,6 v. H. w.) eine Gefängnisstrafe (einschließlich der 160 mit Zuchthaus Bestraften) verhängt.

Diese Ergebnisse sind, so darf man der Denkschrift beipflichten, sehr befriedigend. Zweierlei tritt als wichtig für die sittliche Beeinflussung besonders hervor: Auf der einen Seite sind die Erfolge der Fürsorgeerziehung um so günstiger, in je früherem Alter sie einsetzen konnte. Auf der anderen Seite aber sind von den im nachschulpflichtigen Alter überwiesenen Zöglingen so zahlreiche mit befriedigender Führung festgestellt, daß die Behauptung, die Fürsorgeerziehung sei außerstande, aus den älteren Elementen noch brauchbare Menschen zu schaffen, verstummen muß. Besonders erfreulich ist es, daß unter den im Alter von 16—18 Jahren überwiesenen, vor der Übernahme in Fürsorgeerziehung der Unzucht verfallenen Mädchen nicht weniger als 62,9 v. H. eine genügende bis gute Führung aufzuweisen haben und zum großen Teile als Ehefrauen in geordneten Verhältnissen leben. Dieses Ergebnis hat die gehegten Erwartungen bei weitem übertroffen. Sch.

Über Hirnforschungsinstitute gab Prof. v. Monakow-Zürich in der Schweizer neurologischen Gesellschaft einen ausführlichen Bericht, dem wir bei dem nicht geringen Interesse der pädagogischen Psychologie und experimentellen Pädagogik an den hirnanatomischen und -physiologischen Untersuchungen einige kurze Mitteilungen entnehmen (vergl. Pt W XIII, 8).

Schon vor mehr als zehn Jahren hatten His, O. Vogt u. a. auf die Unerquicklichkeiten hingewiesen, die sich daraus ergeben, daß die in großem Umfange und unter verschiedensten Gesichtspunkten betriebenen Untersuchungen des Hirns einer einheitlichen Organisation entbehren. Nachdem dann in den Versammlungen der inter-

nationalen Assoziation der Akademien über diese Zersplitterung der wissenschaftlichen Arbeit mehrfach und lebhaft verhandelt worden war, betraute man im Jahre 1901 eine aus den namhaftesten Forschern der ganzen Welt gebildete Gruppe mit der Aufgabe, die Begründung besonderer Zentralinstitute zu beraten und in die Wege zu leiten. Dem eifrigen Wirken dieser „Brainkommission" ist es zu danken, daß seitdem in den verschiedensten Staaten besondere Arbeitsstätten für die Hirnforschung teils neu errichtet, teils weiter ausgebaut worden sind. So bestehen gegenwärtig solche Institute in Wien, Madrid, Leipzig, Frankfurt a. M., Philadelphia, Zürich, Petersburg, Amsterdam und Berlin, und Gründungen ähnlicher Art sind in anderen Ländern (Italien, England) in Aussicht genommen. Der Arbeitskreis dieser Hirnforschungsinstitute umspannt eine ganze Reihe wichtigster Aufgaben; sie erstreben u. a. die Aufspeicherung und Zugänglichmachung von wissenschaftlichem Quellenstoff (Präparaten, Modellen, Photographien, Zeichnungen), die technische Hilfeleistung bei wissenschaftlichen Untersuchungen, die Aufbewahrung von wertvollem experimentell-physiologisch und pathologisch-anatomisch bearbeitetem oder noch zu bearbeitendem Material, die kooperative Bewältigung größerer, über die Kräfte einzelner hinausgehender Aufgaben, die Ausarbeitung einer einheitlichen hirnanatomischen Nomenklatur, die Verständigung über die Benutzung einheitlicher Maße und Gewichte. Dabei soll in diesen zentralen Instituten die Hirnforschung keineswegs monopolisiert werden; das Hauptbestreben geht vielmehr darauf hinaus, die Hirnuntersuchungen vor einer schädlichen Zersplitterung zu bewahren und vielleicht späterhin zu einer auf internationaler Basis ruhenden kollektiven Forschung zu bringen. Es stehen darum die Institute unter sich in enger Fühlung, unterstützen sich gegenseitig und tauschen ihre Berichte und wissenschaftlichen Arbeiten aus. Sch.

Ein Verein für pädagogisch-psychologische Statistik hat sich in Berlin durch den Zusammenschluß einiger Psychologen und Lehrer gebildet. Es ist damit den Arbeitsgemeinschaften für exakte pädagogische Forschungen, wie sie die Lehrerschaft in Leipzig, München, Breslau und Tübingen unter der Führung namhafter Psychologen ins Leben gerufen hat, eine neue mit einer sehr wertvollen und eigenartigen Aufgabe hinzugefügt worden. Die Vereinigung will den Schwerpunkt ihrer Betätigung nicht in die Veranstaltung von Vorträgen verlegen, sondern gedenkt regelmäßig „Arbeitssitzungen" zu veranstalten, in denen für bestimmte Probleme ihres Arbeitsfeldes durch gemeinsame Besprechungen die Methode der Untersuchung festgestellt und späterhin die Resultate unter wissenschaftlicher Anleitung gewonnen werden. Die vortragende Tätigkeit soll sich darauf beschränken, daß sich die Mitglieder gegenseitig durch Referate über Abhandlungen orientieren, die auf die jeweilig zur Behandlung stehenden Fragen Bezug haben, und daß über Forschungsergebnisse, die der Verein selbst erarbeitet hat, fortlaufend berichtet wird. Es ist geplant, zunächst diejenigen Probleme in Angriff zu nehmen, deren Material durch eine Massenuntersuchung über die Rechenfertigkeit vermittels der Courtis Standard Tests zu beschaffen ist. (Z. Ang. Ps.) Sch.

Die Begründung eines Reichsschulmuseums hat der deutsche Reichstag kürzlich der zuständigen Stelle empfohlen und damit die Erfüllung eines lange getragenen Wunsches der Lehrerschaft in nahe Erfüllung gerückt. Daß die Einrichtung einer solchen Sammlung, sofern sie sich nur über die üblichen Schauausstellungen mit ihrer wahl- und planlosen Aufstapelung von Antiquitäten erhebt, ein nicht zu gering

zu veranschlagender Wert zukommt, bezeugt die Tatsache, daß andere Länder — darunter Rußland — schon länger solche Institute begründet haben. Es ist klar, daß ein in zweckmäßiger Weise ausgebautes Schulmuseum zunächst die äußere und innere Entwickelung des Bildungswesens zur Anschauung bringen wird und so für die historische Pädagogik, die bisher kümmerlich genug gepflegt worden ist, eine geeignete Arbeitsstätte abgeben kann. Betont man im Ausbau der Sammlungen weiter vor allem die Gegenwart, sucht man also ein möglichst vollständiges und übersichtliches Bild zu geben von den mannigfachen, modernen schulpraktischen Bestrebungen, so kann das Reichsschulmuseum gerade in den nächsten Jahrzehnten, in denen sich die heute lebhaft diskutierten Reformgedanken verwirklichen müssen, eine weittragende Bedeutung für die Förderung unserer Volksbildung bekommen. Lehrerschaft und Schulverwaltungen werden dann einen Ort wissen, wo sie sich über die besten Schuleinrichtungen in eigener Anschauung und vergleichender Betrachtung ein zuverlässiges Urteil bilden können, wo z. B. Modelle für Schulhäuser die Vorbilder zu geplanten Neubauten liefern, wo eine lückenlose Reihe von methodischen Hilfsmitteln für die Anlegung und den Ausbau der Lehrmittelsammlungen die Wege zeigt, wo eine Musterbibliothek u. a. zum wirksamen Kampfe gegen die Schundliteratur anweist, wo in Schullaboratorien — wie es auf der Brüsseler Ausstellung geschah — bestimmte Formen des Unterrichtsbetriebes vorgeführt werden. In recht eindringlicher Sprache müßte das Reichsschulmuseum vor allem auch eins vor Augen führen: wie der Staat die pädagogische Forschung durch Einrichtung pädagogischer Lehrstühle, durch psychologisch-pädagogische Universitätsinstitute, durch Versuchsschulen usw. bisher — nicht gefördert hat. Sch.

Eine Umfrage über die Stellung zur Kurzstunde ist vom Schulkuratorium in Frankfurt veranstaltet worden. Die ausgegebenen Fragebogen gingen an alle Eltern, die ihre Kinder die städtischen höheren Schulen besuchen lassen, ferner an die beteiligten Lehrerkollegien und an die Ärzte. Von den Schuleltern liefen 6670 Antworten ein. Unter ihnen sprachen sich 5506 Stimmen aus für die Kurzstunde, gegen sie 917; für die Einführung nur im Sommer waren 140. Mehr Gewicht muß den fachmännischen Stimmen der Schulmänner und Ärzte zufallen. Von den Lehrkräften stimmten 244 der Kurzstunde zu, 47 dagegen lehnten sie ab. Nur für die Einführung im Sommer traten 17 ein. Auch die Ärzte sind geteilter Meinung. Gegen 40 abratende Äußerungen stehen 167 befürwortende. Für die Beschränkung auf den Sommer sind 4 ärztliche Stimmen. Sch.

Die Ergebnisse der pädagogischen Staatsprüfung an der Universität Leipzig stellen sich für den Zeitraum 1900—1909 so dar:

Vorbildung	I vorzüglich	II a sehr gut	II gut	III a zieml. gut	III genügend	nicht bestanden	Sa.
Gymnasium od. Realgymnasium	3	28	44	9	1	34	119
Lehrerseminar	79	116	22	—	—	15	232
	82	144	66	9	1	49	351

Darnach haben unter den Studierenden die früheren Volksschullehrer, die auf Grund ihrer mit der ersten Zensur bestandenen Wahlfähigkeitsprüfung den Zugang zur Universität erlangt hatten, eine glänzende Bewährung gezeigt. Daß sie in ihren wissenschaftlichen Leistungen durchaus nicht zurückstehen, beweisen auch ihre Erfolge bei der Promotion. Es bewarben sich vom 1. November 1902 bis zum 31. Oktober 1910 im ganzen 131 Pädagogen bei der philosophischen Fakultät um die Doktorwürde. Davon bestanden 116 die Prüfung. Von diesen erhielten die I auf die Dissertation 22, auf die mündliche Prüfung 45. Sch.

Zur Sozialstatistik des Lehrerstandes bietet einen interessanten Beitrag die in der Leipziger Lehrerzeitung (XVIII, 5) gegebene Antwort auf die Frage: Aus welchen Volksschichten stammen die Lehrkräfte der Leipziger Volksschulen. Die fleißigen und mühevollen Feststellungen ergeben nach dem Stande des Jahres 1903 die folgende Tabelle:

Von den Vätern waren	bei den Lehrern		bei den Lehrerinnen	
	abs.	proz.	abs.	proz.
Akademisch Gebildete und Offiziere . . .	46	3,23	29	34,12
Kaufleute	223	15,65	31	36,47
Mittlere und untere Beamte	175	12,28	14	16,47
Gutsbesitzer	227	15,93	—	—
Lehrer	180	12,63	8	9,41
Handwerker	350	24,56	2	2,35
Arbeiter	198	13,90	—	—
sonst	8	0,56	1	1,18
Dazu Lehrer mit Universitätsbildung . . .	18	1,26	—	—
	1425	100,00	85	100,00

Hiernach erweist sich, daß bislang die Volksschullehrer vorwiegend aus wirtschaftlich schwachen Kreisen hervorgingen. Indessen ist an den Zugängen zu den Seminaren deutlich spürbar, wie mit der energischen Standesbewegung der Lehrerschaft sich neuerdings auch ihre Rekrutierungsschichten merklich nach oben verschieben. Umgekehrt ist bei der Zuführung zum Lehrerinnenberufe ganz merklich erkennbar, daß sich — offenbar im Zusammenhang mit der Eröffnung neuer Frauenberufe — die höheren Kreise jetzt mehr zurückhalten und dafür weit häufiger die Familien der Schichten, aus denen früher nur ausnahmsweise die Lehrerinnen hervorgingen, ihre Töchter dem Seminar übergeben. Sch.

Die Vertretung der Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Sommersemester 1911 ergibt folgendes Bild: Berlin: Münch, Pädagogische Prinzipienlehre. (2 Std.) Pädagogisch-theoretische Übungen. (1 Std.) Spranger, Pädagogik. (4 Std.) Bonn: Wentscher, Geschichte der Pädagogik. (2 Std.) Breslau: Kabitz, Neuere Geschichte des höheren Unterrichtswesens in Deutschland, vorzüglich im 19. Jahrhundert. (1 Std.) Die Erziehungslehre in ihrer geschichtlichen Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. (2 Std.) Erlangen: Leser, Geschichte der Pädagogik der Neuzeit. (4 Std.) Freiburg i. B.: Cohn, Grundsätze der Erziehung.

(2 Std.) Gießen: Messer, Systematische Pädagogik, einschließlich der allgemeinen Methodenlehre. (3 Std.) Göttingen: Baumann, Geschichte der Pädagogik. (2 Std.) Greifswald: Rehmke, Pädagogik. (3 Std.) Halle: Fries, Pädagogische Übungen. (1 Std.) Hodegetik für das höhere Lehramt. (1 Std.) Jena: Rein, Herbarts Leben und Lehre. (2 Std.) Allgemeine Didaktik. (2 Std.) Pädagogisches Seminar mit praktischen Übungen. (5 Std.) Leipzig: Frenzel, Praktische pädagogische Übungen und Besuche von Lehr- und Erziehungsanstalten. (2 Std.) Meumann, Die pädagogische Reformbewegung der Gegenwart. (1 Std.) Philosophisch-pädagogisches Seminar. Marburg: —. München: Scharnagl, Bayerisches Volksschulwesen. (2 Std). Eggersdorfer, Geschichte der Pädagogik. (3 Std.); spez. Volksschuldidaktik. (1 Std.); Pädagog. Prakt. (2 Std.) Rehm, Theorie der Pädagogik und Didaktik für höhere Schulen. (4 Std.) Pfänder, Erziehungs- und Unterrichtslehre. (4 Std.) Schneider, Allgemeine pädagogische Psychologie. (4 Std.) Münster: Becher, Colloquium über allgemeine Pädagogik. (1 Std.) Cauer, Über pädagogische Zeit- und Streitfragen. (1 Std.) Straßburg: Ziegler, Allgemeine Pädagogik. (2 Std.) Tübingen: Sägmüller, Praktische Pädagogik. (3 Std.) Deuchler, Geschichte der Pädagogik im Zusammenhang mit dem sozialen Leben und der Kultur der Zeit I (vom Beginn des Mittelalters bis zum Beginn des Neuhumanismus). (3 Std.) Die Untersuchungsmethoden der experimentellen Pädagogik und der Jugendkunde. (2 Std.) Pädagogisches Seminar: Schleiermachers Pädagogik. (2 Std.) Würzburg: Stölzle, Seminar: a) Übung über Herbart, b) Vorträge und Diskussion über pädagogische Fragen. ($1^1/_2$ Std.) Technische Hochschule zu Darmstadt: Goldstein, Geschichte der Pädagogik. Kgl. Sächsische technische Hochschule zu Dresden: Elsenhans, Geschichte der neuesten Pädagogik; Philosophisch-pädagogisches Seminar. Kgl. technische Hochschule zu Hannover: Budde, Die Individualpädagogik Rousseaus und ihre Fortwirkung in unserer Zeit. (2 Std.) Städt. Handels-Hochschule Cöln: Cüppers, Entwicklung und Stand des Unterrichtswesens im Reiche. (1 Std.); Seminar. (1 Std.) Kgl. Akademie in Posen: Lehmann, Geschichte der Pädagogik im 19. Jahrhundert. (1 Std.) Übungen zur Einführung in die pädagogische Wissenschaft. (2 Std.)

Für Österreich und die Schweiz stellen sich die Verhältnisse so dar: Graz: Martinak, Pädagogisches Seminar: Übungen aus dem Gebiete der Kinderpsychologie und Jugendkunde. (2 Std.) Prag: Toischer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im 19. Jahrhundert. (4 Std.) Die Disziplin in den Mittelschulen. (1 Std.) Pädagogisches Seminar. (2 Std.) Wien: Seydl, Theorie der Pädagogik. II. Teil. (2 Std.) Höfler, Praktische Mittelschulpädagogik, insbesondere das Verhältnis der realistischen Unterrichtsfächer zu den humanistischen. (5 Std.); Pädagogisches Seminar. (2 Std.) Jerusalem, Praktische Mittelschulpädagogik, für Lehramtskandidaten. (4 Std.) Basel: Heman, Allgemeine Pädagogik und Didaktik. (4 Std.); Pädagogisches Seminar, I. allgemeiner Kurs. (2 Std.) Bern: Dürr, Systematische Pädagogik auf experimentell-psychologischer Grundlage I. (3 Std.) Genf: Duproix, La science de l'éducation au XIXe siècle. (2 Std.) Lausanne: Guex, Les princip. systèmes pédagog. du XIXe siècle. (1 Std.) Confér. pédagog. (1 Std.) Zürich: Störring, Allgemeine Pädagogik. (3 Std.) Stettbacher, Allgemeine Didaktik. (2 Std.); Volksschulkunde. (1 Std.); Unterrichtspraxis der Primarschule. (3 Std.); Unterrichtspraxis der Sek. Schule. (Probelektion und Besprechung); Lektion neuerer methodischer Schriften. (1 Std.) Seidel, Geschichte der Pädagogik von der französischen Revolution bis zur Gegenwart. (2 Std.) Heinrich Pestalozzi (1 Std.)

Dieser Auszug aus dem amtlichen Vorlesungsverzeichnis deckt wieder die Dürftigkeit auf, in der unter den Händen des Staates die wissenschaftliche Pädagogik dahinkümmern muß. Weder ist an den deutschen Universitäten ausreichend für die pädagogische Berufsausbildung der Lehramtskandidaten gesorgt, noch — was weit schwerer wiegt — für die Pflege der pädagogischen Forschung. Zeigen sich auch neuerdings die Regierungen — Sachsen und Württemberg sind mit ersten Schritten dankenswert vorangegangen — anscheinend zu einigen Zugeständnissen williger, es wird die Lage doch so bald nicht günstiger werden. So gilt es, in der lauten Forderung nach Errichtung gut ausgestatteter Lehrstühle der Pädagogik nicht zu ermüden und vorerst rüstig fortzufahren in der Begründung und Ausgestaltung von privaten pädagogischen Forschungsstätten, wie solche die deutsche Lehrerschaft in schöner Opferwilligkeit und unter hoch anzuerkennender Unterstützung durch Hochschuldozenten in München und Leipzig bereits ausgebaut hat. Sch.

Über die wünschenswerten Einrichtungen zur Pflege der pädagogischen Wissenschaft verbreitet sich Dr. A. Fischer-München in der „Deutschen Schule" (XV, 5); er verdichtet seine klaren, höchst beachtenswerten Ausführungen zu folgenden Thesen:

1. Die zweckmäßigste staatliche Fürsorge für die Pädagogik als Wissenschaft besteht in der Errichtung von Lehrstühlen für dieses Fach, wenn nicht an sämtlichen, so doch an den größeren Hochschulen, für die nächste Übergangszeit unter Berücksichtigung der zukunftssicheren Hauptströmungen des gegenwärtigen Standes der Pädagogik.

2. Diese Professuren sind mit den zum Betrieb der Forschung heute unerläßlichen Hilfsmitteln auszustatten, nämlich mit einem psychologischen Laboratorium, einer Spezialbibliothek, mit wissenschaftlichen Hilfskräften und mit Anschluß an eine Versuchsschule bzw. Versuchsklasse, und zwar nicht nur der Volksschulen (jedoch nicht einer „Übungsschule").

3. Dagegen obliegt dem Vertreter der Pädagogik keinerlei Anleitung zur Unterrichtserteilung; diese ist entweder als abgeschlossen vorausgesetzt oder kann später folgen. Der Zusammenhang mit einer Versuchsanstalt soll nur der pädagogischen Theorie dienen: der Anschauung des pädagogischen Tuns, der Erprobung neuer Maßnahmen, der psychologischen Klassenuntersuchung usw.

4. Die Errichtung von Pädagogikprofessuren soll zugleich die volle Akademisierung der Pädagogik bedeuten, so daß Pädagogik ein Hauptfach bzw. Nebenfach im Sinne der Promotions- und Habilitationsordnungen bildet und ordnungsmäßige Immatrikulation für dieses Fach möglich ist.

5. Die Errichtung gesonderter Pädagogikprofessuren schließt nicht aus, daß die Vertreter beliebiger Wissenschaften die spezielle Didaktik ihres Faches pflegen und lesen und macht Lehraufträge für Hygiene des Schulalters notwendig (sofern nicht der Inhaber der Pädagogikprofessur selbst Hygieniker ist).

6. Mit der Errichtung von Pädagogikprofessuren und dem damit geschaffenen Ausblick auf einen offiziellen Wirkungskreis wird sich von selbst ein größeres Angebot von Privatdozenten einstellen und die unvermeidliche arbeitsteilige Pflege der Einzeldisziplinen ermöglichen. Aus dieser Erwägung heraus scheint mir die Errichtung ganzer pädagogischer Fakultäten eine zu umfassende Forderung.

7. Dort, wo sich mehrere Arbeiter der Fortführung der pädagogischen Wissenschaft widmen, wird auch ohne Fakultätsverfassung die gedeihliche Einheit und Arbeitsfühlung erzielt werden, wenn nur die Interessen des pädagogischen Fachs durch einen offiziellen Vertreter sichtbar zusammengefaßt und die pädagogische Forschung sich wesentlich in den gleichen Räumen, dem Laboratorium und der Versuchsschule, abspielt.

8. Nach Abscheidung der Vorbildung des Lehrpersonals und der Einführung in die lehrberufliche Praxis bleibt der Hochschule die Pflege der eigentlich wissenschaftlichen Studien auf dem Gesamtgebiet der Pädagogik. Zu solchen wissenschaftlichen Studien sind prinzipiell die Abiturienten der zukünftigen Lehrerseminare berechtigt (ebenso wie die Abiturienten der neunklassigen Mittelschulen). Verpflichtet dazu sind, und zwar zu einem mehrjährigen, durch Prüfungen zu belegenden eingehenden Studium, a) diejenigen Lehrer, welche sich für das Lehramt an Lehrerbildungsanstalten vorbereiten (Seminarlehrer, Präparandenlehrer usf.), b) diejenigen Lehrer, welche höhere Stellen im Volksschuldienst und in der technischen Leitung des Volksschulwesens anstreben (Kreisoberlehrer, Schulrat, Konferenzlehrer usf.), ebenso die Leiter heilpädagogischer Staatsanstalten, c) diejenigen Studierenden, welche aus der Pädagogik promovieren wollen. Ein obligatorisches, durch Prüfungen zu belegendes Hochschulstudium der Pädagogik von kürzerer Dauer haben nachzuweisen: d) diejenigen Geistlichen, welche auf den Posten eines Schulinspektors Anspruch haben wollen, e) diejenigen Kandidaten für das Lehramt an Mittelschulen, welche nach bestandener Staatsprüfung den Posten des Leiters des Mittelschulseminars (Gymnasialseminars) anstreben, f) diejenigen Ärzte, die sich um Schularztstellen bewerben. Endlich ist unter die acht philosophischen Vorlesungen, über deren Besuch sich gewisse Kategorien von Studierenden auszuweisen haben, Pädagogik als obligatorisch aufzunehmen, g) für alle Kandidaten des Lehramts an höheren Schulen, einschließlich der Religionslehrer an denselben, h) für alle Theologen, welche einmal als Geistliche Religionsunterricht erteilen wollen. — Das fakultative Studium der Pädagogik oder einzelner Teilgebiete derselben ist auch anderen Kategorien von Studierenden zu empfehlen, soweit ihr späterer Beruf die Kenntnis des Kindes, des Schulwesens, der Erziehungs- und Unterrichtstatsachen wünschenswert erscheinen läßt. Sch.

Die pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins beschäftigte sich in ihrer 3. Sitzung (Mai 1911) an erster Stelle mit der Besprechung des Pädagogischen Jahrbuches, das bei einigen nicht zu verkennenden Mängeln doch im allgemeinen zustimmend beurteilt wurde und weitere Fortsetzungen erfahren soll. Den zweiten Punkt der Tagesordnung bildete der kürzlich ausgesandte Fragebogen über den Stand der Arbeitsschule. Es wurde gewünscht, die eingegangenen Antworten so zu verarbeiten, daß sich darüber, wie der Gedanke der Arbeitsschule zurzeit praktisch verwirklicht ist, eine genaue Orientierung ergibt. Sodann einigte man sich über den Gegenstand des nächsten Jahrbuches auf das Thema: „Das Arbeitsprinzip im realistischen Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe der Volksschule", wobei von allen Seiten vor allem eine wissenschaftliche Klärung des didaktischen Begriffs „Arbeitsprinzip" auf dem Wege psychologisch-theoretischer Untersuchung für dringend notwendig erachtet wurde. Schließlich fand noch die Frage: „Was soll von seiten des Staates zur Pflege der pädagogischen Ausbildung und Forschung geschehen?" auf Grund zweier von Dr. A. Fischer und R. Rißmann erstatteten Referate eine ausgiebige Erörterung. Sch.

Notizen. 1. Vom 19. Juli bis zum 3. August 1911 findet der 8. Kasseler Kursus für Fröbelsche Erziehungslehre und Werkunterricht statt, der folgende einzelne Veranstaltungen bringen wird: 1. Erziehungsziele und Bildungsideale (Frl. Dr. Gertrud Lange-Berlin). 2. Einführung in die Kinderseelenkunde, mit besonderer Rücksicht auf das Experiment (Dr. Ament-Bamberg). 3. Grundsätze der Fröbelschen Erziehungslehre, ihre Entwicklung und Bedeutung in der Gegenwart. 4. Die Methode des Werkunterrichtes in Kindergarten, Schule und Kinderhort mit Probelektionen, Anschauungs- und Darstellungsübungen. 5. Die Verwirklichung Fröbelscher Ideen in der Schule und ihre Beziehung zum Werkunterricht; Lehrproben und Diskussion. 6. Anleitung zur Anfertigung von Fröbelarbeiten in Familie, Kindergarten und Schule, bes. Hilfsschule. 7. Aufgaben und Organisation der Frauenschule, des Kindergärtnerinnen-Seminars, des Kindergartens, Kinderhorts und Heimgartens. 8. Schule und Arzt. 9. Erklärung der Wohlfahrtseinrichtungen für Kinderschutz und -pflege in Kassel; Besuche in Anstalten. 10. Die Entwicklung des sozialpädagogischen Unterrichts. 11. Berichte von Ausländern über Erziehung, Unterricht und soziale Einrichtungen in ihrer Heimat. 12. Überblick über deutsche Pädagogik als Zusammenfassung der ähnlichen Bestrebungen im Auslande (Dr. Sickinger-Mannheim). — Anfragen sind an das Ev. Fröbelseminar in Cassel zu richten.

2. Der vom Sächsischen Lehrerverein alljährlich veranstaltete, nun zum 8. Male stattfindende akademische Ferienkurs ist im Anschluß an die Sächsische Lehrerversammlung in Leipzig auf die Zeit vom 4.—14. Oktober anberaumt worden. Aus den planmäßig angelegten Übungen und Vorlesungen heben wir folgende hervor: Einführung in das psychologische Experimentieren. (Brahn, Schulze und Schlager — 18 Std.) Über den sittlichen Fortschritt der Menschheit. (Prof. Dr. Barth — 12 Std.) Experimentelle Pädagogik. (Privatdozent Dr. Brahn — 12 Std., Der Bau des menschlichen Gehirns. (Prof. Dr. Held — 8 Std.)

3. Der ehemalige Seminardirektor Studienrat Dr. Andreae habilitierte sich an der Universität München; seine Probevorlesung beschäftigte sich mit der Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Grund- und Hilfswissenschaften.

4. Eine Zusammenkunft von Lehrern, die in der Jugendpflege und -fürsorge Erfahrungen besitzen, hat auf Einladung des preußischen Unterrichtsministers in Berlin stattgefunden.

5. Eine allgemeine statistische Erhebung über die niederen und mittleren Schulen ist am 24. Mai in Preußen veranstaltet worden; sie erstreckte sich u. a. auf die Länge des Schulwegs, Konfession und Sprache der Schüler, Zahl der Lehrer und Lehrerinnen, Klassenräume usw.

6. Eine neue Ortsgruppe des Bundes für Schulreform ist in Bremen gegründet worden.

7. Die 83. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte findet in der Zeit vom 24. bis 30. September dieses Jahres in Karlsruhe statt.

8. Eine Konferenz der Deutschen Kinderhorte hat die deutsche Zentrale für Jugendfürsorge für den 29. Juni dieses Jahres nach Dresden einberufen; es soll auf dieser Tagung über die Stellung der Kinderhorte innerhalb der modernen Jugendfürsorgebestrebungen und über die weitere Ausgestaltung dieser dem Jugendschutze dienenden Anstalten verhandelt werden.

9. Der XII. Deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele tagt vom 1. bis 3. Juli in Dresden. Es sprechen dort u. a. Abg. v. Schenckendorff über „Nationale Erziehung durch Leibesübungen", Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Zuntz über die „Physiologie der Leibesübungen", Turninspektor Möller über „Die Frau und die Körperkultur". Anmeldungen sind zu richten an Hofrat Prof. H. Raydt in Leipzig. Sch.

Literaturbericht

Zur Frage der formalen Bildung.

Von A. Huther.

1. Höfler A., „Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts". Monatsschr. f. höh. Schulen. IX. Jahrg. 5. Heft. S. 231 f.

Der Verfasser legt seinen mit obigem Titel versehenen Ausführungen einen von A. Riehl in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin gehaltenen Vortrag zugrunde. Das Problem, das ihm hierbei vorschwebt, formuliert er mit den Worten Riehls: „Wie ist es für das humanistische Gymnasium möglich, seine einheitliche Verfassung zu bewahren und doch, wie die Zeit mit vollem Rechte von ihm fordert, in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen einen verstärkten Unterrichtsbetrieb einzuführen?" (S. 232). Und er meint, ebenfalls im Anschluß an Riehl, daß das Prinzip, das zur Lösung dieser Frage führe, längst gefunden sei. Es finde sich schon in den Worten von H. Bonitz ausgesprochen: „Der Schwerpunkt des Gymnasiums liegt nicht in der klassischen Literatur ...., sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander. Dieser nach allen Seiten nachzugehen und dabei die humanistischen Elemente, welche auch in den Naturwissenschaften in reicher Fülle vorhanden sind, überall mit Sorgfalt zu benutzen, scheint gegenwärtig die Aufgabe zu sein."

Die hier erwähnten „humanistischen Elemente" wurden dann von Riehl und mit ihm von Höfler (im Sinne von Kant) in den Gesetzen gefunden, welche der Verstand der Erkenntnis der Natur vorschreibt und die deshalb zugleich die obersten und allgemeinsten Gesetze der Natur selbst bilden, weil sie die Gesetze der Erfahrung der Natur seien und als solche die Bedingungen ausdrücken, unter denen die Gegenstände der Naturerkenntnis gegeben und von uns als Gegenstände erfaßt werden. Demselben Gedanken gibt der Verf. ausführlicheren Ausdruck in den Worten: „So hat das Feldgeschrei: hie Humanismus, hie Realismus! heute seine Werbekraft verloren oder sollte sie doch verloren haben. Von allen Seiten kommen wir zum Menschen — vielmehr, von woher wir immer kommen mögen, wir bleiben in der Welt unseres Geistes, der geistigen Welt, zu der auch die vom Menschen geschaffene Wissenschaft der Natur gehört. Vom Menschen, aus dem Mittelpunkt seines Inneren strahlen alle die Fähigkeiten und Energien aus, die durch eine allgemeinbildende Erziehung befreit und entwickelt werden sollen ..." „Eine Vision der Zukunft ... Ich sehe vor mir eine Schule, die nicht zerstreut, sondern konzentriert, die ihr Ziel nicht in dem Vielerlei des Wissens und der extensiven Vermehrung der Kenntnisse sucht und dadurch den jugendlichen Geist erdrückt: die den Geist freimacht und entbindet eben dadurch, daß sie ihn in die Zucht intensiver, langsamer, gründlicher Arbeit nimmt ... Ich sehe die Schule der Zukunft. Diese wird weder altklassisch allein, noch allein modern naturwissenschaftlich sein, da für sie dieser Gegensatz

nicht mehr besteht. Sie wird eine Schule der Methode sein und darum der historischen Betrachtungsweise."

Der Verfasser tritt in diesen Darlegungen für eine „Allgemeinbildung" ein, mag sie auch vorwiegend entweder am altsprachlich-humanistischen oder mathematisch-realistischen Wissensstoff erzielt werden. Sie bezeichnet das „Aufgeschlossensein der Fähigkeiten unseres Geistes und Gemütes für alles, was groß ist in der Natur und im Wesen des Menschen, und sie äußert sich auch, gleichviel von welcher Grundlage aus sie erreicht worden ist, überall in der gleichen Weise, nämlich als miterlebendes Verständnis für alle geistigen Interessen der Menschheit in der Vergangenheit und in der Gegenwart, um die Zukunft danach vorzubilden, vorzubereiten." (S. 232.)

Wir haben hier den Versuch vor uns, den Begriff der formalen Bildung vom Standpunkte der Kantschen Philosophie zu rechtfertigen, und zwar jenen Begriff in seinem weitesten Umfange, sofern er nach den obigen Worten „das Aufgeschlossensein der Fähigkeiten des Geistes und Gemütes für alles Große" in sich schließen soll. Darin, daß beide Hauptgebiete des Lehrplans höherer Schulen sich die Verwirklichung dieses Ziels zur gemeinsamen Aufgabe machen, will der Verfasser den bestehenden Gegensatz zwischen humanistischer und realistischer Bildung, zwischen humanistischen und realistischen Lehranstalten ausgeglichen haben. Ich vermag diesen Versuch nicht als gelungen anzuerkennen, weil der Begriff der formalen Bildung, jedenfalls in dem hier gebrauchten allgemeinen Sinne, sich überhaupt nicht aufrecht erhalten läßt. Nach den spekulativen Voraussetzungen der Lehre Kants haben freilich alle wissenschaftlichen Gebiete eine gemeinsame logische Grundlage, sofern es die apriorischen Denkformen, die Kategorien sind, vermittels deren das erkennende Subjekt die Erfahrungsinhalte auf allen Gebieten denkend verarbeitet, und es könnte demnach als die auf beiden Hauptgebieten in gemeinschaftlicher Arbeit zu lösende Aufgabe gelten, die allgemeinen Denkformen zu höchstmöglichem Klarheitsgrade zu erheben. Empirisch betrachtet, dienen dagegen qualitativ bestimmte Begriffe, die sich erst in Verbindung mit konkreten Inhalten herausbilden, dazu, uns den jeweils gegebenen Stoff an Vorstellungen verständlich zu machen. Oder tragen z. B. die mathematischen Begriffe und die an dieselben anknüpfenden Lehrsätze irgendetwas dazu bei, uns das Verständnis sprachlicher, geschichtlicher oder philosophischer Lehrstoffe zu vermitteln?

Der utraquistische Gegensatz zwischen Humanismus und Realismus läßt sich nicht überbrücken. Soll der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht dem Titel des Aufsatzes entsprechend humanistische Ziele verfolgen, so mag dies gelegentlich geschehen, indem z. B. der arithmetische Unterricht Aufgaben aus dem Gebiet des klassischen Altertums entlehnt oder der naturgeschichtliche den Lehrstoff unter dem Gesichtspunkt der menschlichen Kulturarbeit betrachtet (nach Ziller). Dabei bleiben jedoch der humanistische und der realistische Vorstellungskreis, wie er sich im Bewußtsein der Schüler herausbildet, unvermittelt nebeneinander bestehen.

2. In anderer Weise als Höfler, nämlich im Anschluß an die empirische Psychologie, versucht A. v. Leclair in seinem Aufsatze: „Noch ein Wort zur Frage der formalen Bildung" (Zeitschr. f. d. österreich. Gymnasien, 1910, 7. Heft, S. 585 f.) den Begriff der formalen Bildung, der für ihn mit dem der allgemeinen identisch ist (S. 592), zu begründen.

Er erwähnt zunächst die Abhandlung K. Ozwalds (Progr. d. Staatsgymn. in Görz, 1908), die die Anschauung, daß eine allgemeine formal-logische Durchbildung durch den Betrieb der altklassischen Sprachen oder der Mathematik ermöglicht werden solle, für ein bloßes Phantom erklärt und (in Anlehnung an Höflers Psychologie) ausführt, es könne keines der Lehrfächer als Universalmittel angesehen werden, dessen intensiver Betrieb die formale Kraft zur Bewältigung aller übrigen Stoffreihen hervorrufen könnte. Denn wer nur immer Vokabeln und grammatische Regeln lernen würde, sehe hierdurch nicht oder nur in sehr geringem Maße seine Fähigkeit gefördert, sich treue und dauerhafte Erinnerungsbilder von einmal gesehenen physikalischen Apparaten, Sternbildern u. dergl. zu erwerben. Es sei deshalb

eine ganz unbegründete Anmaßung, zu behaupten, daß ein grammatisch tüchtiger Gymnasiast eine größere Empfindlichkeit für die Auffassung kleinster Zeitintervalle oder eine feinere Schätzung bei Vergleichung gleicher Strecken (in einer der bekannten optischen Täuschungen) besitze als sein grammatisch untüchtiger Klassenkollege oder gar ein Realschüler. Allerdings bewirke jeder rationelle Unterricht eine formale Schulung, aber diese sei jedesmal nur wirksam gegenüber neuen Gegenständen desselben oder eines naheverwandten Gebietes.

Leclair nimmt hinsichtlich der Frage der formalen Schulung einen anderen Standpunkt ein als der bez. Verfasser, und zwar einen zwischen den entgegengesetzten Ansichten vermittelnden. Dabei kommt er zu folgendem grundsätzlichem Ergebnis (S. 591): „Nicht nach den Lehrfächern spezialisiert sich (wie Ozwald behauptet) die formale Bildung, sondern nach den geistigen Funktionen, welche jedes einzelne Lehrfach in Anspruch nimmt. Ein und dasselbe Lehrfach fordert meistgenerisch verschiedene Funktionen heraus und schafft dadurch komplexe Dispositionen; ein und dieselbe Funktionsart kommt in verschiedenen Fächern zur Betätigung". Von solchen Funktionen sei es das logische Denken, das in der Mathematik und in den klassischen Sprachen, zumal in der Grammatik, allgemein geschult werde. Das Sprachstudium insbesondere vermittle außer der logischen und sprachlichen Schulung, welche die unentbehrliche Voraussetzung für jedes menschliche Wissen bilde, noch die Fähigkeit zu historischem, psychologischem, ästhetischem und ethischem Urteilen und eröffne so den Zugang zu sämtlichen Geisteswissenschaften. Alle Komponenten eines gründlichen Sprachunterrichtes setzen den Denkapparat in allen seinen Teilen in Tätigkeit (S. 588). Die so gewonnene formale Bildung werde durch die Förderung anderer Funktionen der menschlichen Psyche ergänzt; so sei es Sache des erdkundlich-naturwissenschaftlichen Unterrichts, die Fähigkeit scharfen Sehens und Beobachtens zu entwickeln, wie auch die kausale Verkettung alles Geschehens in der räumlich-zeitlichen Welt aufzudecken. — Der Verfasser scheint hiernach immerhin die Auffassung der logischen Beziehungen im Umkreise der Natur als eine von dem Denken, das die Vorgänge auf dem Gebiet des Menschenlebens zum Gegenstand hat, spezifisch verschiedene logische Fähigkeit zu betrachten.

Nach alledem sei der Begriff der durch Mathematik und Sprachen zu erwerbenden formalen Bildung in dem Sinne zu verstehen, daß entsprechend den Hauptfunktionen der menschlichen Psyche ebensoviele Komplexe von beharrenden Dispositionen geschaffen würden, und in diesem Sinne gefaßt, stelle die allgemeine oder formale Bildung den Zweck jeder höheren Schule dar, die keine Fachschule sei (592).

Der neue Gesichtspunkt, den der Verfasser zur Beurteilung des in Frage stehenden Problems aufstellt, scheint mir nach diesen seinen Ausführungen darin zu erkennen zu sein, daß er an die Stelle des Verstandes als eines einheitlichen formalen Vermögens eine Vielheit von Funktionen gesetzt haben will, die er indessen gleichfalls als der formalen Schulung unterliegend betrachtet. So soll insbesondere das logische Denken eine allgemeine Fähigkeit sein, die sich in den sog. formalen Bildungsfächern entwickeln lasse. Die Möglichkeit einer formalen Schulung dieser Funktionen begründet er damit, daß ihnen entsprechende beharrende Dispositionen erzeugt werden, die den subjektiven Faktor für alle spezifisch-logische Betätigung ausmachen.

Die beharrenden Dispositionen sind jedoch aus aktuellen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen hervorgegangen, die ihrerseits immer an bestimmten Inhalten haften. Sie können daher lediglich als qualitativ bestimmte Denkformen aufgefaßt werden, deren Anwendung auf besondere Vorstellungsgebiete beschränkt ist. In bezug auf diese haben sie allerdings einen relativ formalen Charakter. Eine allgemeine oder formale Bildung aber, wie sie der Verf. im Sinne hat, läßt sich vermittels dieses Erklärungsbegriffs nicht nachweisen.

Rein formal und demgemäß auf alle Vorstellungsgebiete anwendbar sind nur die künstlich geschaffenen Denkformen, welche auf der letzten, höchsten Abstraktion

beruhen, wie sie den Gegenstand der Logik bilden. Jene dienen aber lediglich als Normen, vermöge deren wir uns über unser Denken Rechenschaft geben. In der Praxis des wissenschaftlichen Erkennens dagegen kommen nur Denkformen konkreter Art zur Geltung. So leitet zwar z. B. die Mathematik, wie Leclair S. 589 bemerkt, an der Hand der Beziehung von Grund und Folge ihre mannigfachen Einsichten ab. Indessen treten diese Begriffe bei einem solchen Gedankengange nicht in rein abstrakter Form auf; vielmehr ist es hier wie in allen anderen Fällen ein bestimmter, konkreter Grund und eine ebensolche Folge (Folgerung), die wir zueinander in logische Beziehung setzen.

Eine neue Gabe der Bremer.

Gedanken und Bemerkungen von O. Rolsch.

„Produktive Arbeit." Beiträge zur neuen Pädagogik von Fritz Gansberg (Quelle und Meyer, Leipzig) heißt der Titel der neusten Gabe der Bremer zur Schulreform.

Der Kernpunkt ihrer Schulreform ist nach Gansbergs Worten der, „daß der Unterricht in produktive Tätigkeit aufzulösen ist." Wir werden gut tun, uns diesen letzten Satz — unter Gansbergs Anleitung — in allen seinen Beziehungen recht deutlich auseinander zu legen, um zu sehen, wie so mancherlei von der älteren Pädagogik hier in neuer Fassung, zuweilen auch neuer Beleuchtung erscheint. Es wird uns dann auch klar werden, wenn wir die psychologischen und philosophischen Gründe — unter letzteren meinen wir die Weltanschauungsfragen, die vielfach hereinspielen — wie weit nach dem heutigen Stande der Psychologie dieser produktiven Tätigkeit Wahrscheinlichkeit an Erfolg wird zugesprochen werden können; besonders an den Stellen, wo tatsächlich neue Gesichtspunkte hereinspielen.

Dem Leser seines Buches steht Gansbergs Klasse sehr auffallend als geistig angeregt vor den Augen inbezug auf einen sehr großen Reichtum von individuellen Assoziationen; zuerst nach der intellektuellen Seite hin, sogleich aber den ganzen Seelenmechanismus mit seinen Gefühls- und Willenswerten mit in Funktion setzend. Darauf kommt es ihm tatsächlich überall an. In diese Richtung weisen seine Schüleraufsätze, köstliche Proben, die er mitteilt. Einige Überschriften mögen es andeuten: Die Festung, Das Lazarett, Parkhaus, Freimarkt, Apotheke, Im Museum usw. Dahin weist seine „Mechanisierung der Produktion"; „da führe ich z. B. die Kinder, die nur eine Geschichte oder ein Märchen dichten sollen, mit einem kurzen Satz gleich auf die Höhe der Situation. Von da in lustigen Sprüngen herunterzustürmen — das ist dann leicht. Ich diktiere also: Als die Mutter am Morgen die Kinder wecken wollte, o Schrecken, da fand sie die Betten leer ... Erzähle weiter!" (S. 48.)

Immer — heißt es weiter hinten (S. 159) — wollen wir das wichtigere Ziel, die Unterhaltung, die persönliche Stellungnahme zum Thema nicht vernachlässigen, nebenher fällt schon Wissensstoff ab, letztere soll gar nicht besonders angestrebt werden. „Im Grunde sollten wir uns fremdländischen Stoffen nur zuwenden, um neuen Unterhaltungsstoff zu bekommen" (S. 158).

In dieser Richtung liegen ferner die „Wörter, die lebendig machen", die er an Stelle des Anschauungsunterrichts als Themen im Lehrplan haben will. „Nicht auf einen einzelnen Gegenstand, sondern auf einen Vorfall, ein Ereignis, eine Bewegung, eine Situation" sollen sie hindeuten. In unseren künftigen Lehrplänen wird es also heißen: Trennung und Wiedersehen, Trug und Täuschung, Umzug, Unwetter, Musik, Vorstellungen und Belustigungen, Wildnis, Wunder, Lärm und Stille usw. „Darin steckt das Bildende, daß unser Thema uns vor die Unendlichkeit führt" (S. 175).

Eine diesem sehr ähnliche Tendenz liegt in dem „Arbeitsstrom", der ihm als das A und O aller Schulpädagogik erscheint, der in jeder Stunde erst abgewartet

werden soll, wenn auch hier schon andere Grundsätze mit hereinsprechen. Und jedes Mittel ist recht, diesen zu entfalten; ein Räuberroman über irgendein geographisches Problem, Langeweile als Anregung selbständiger Spiele usw.

Diese Arten freier, subjektiv getönter Assoziationen weist hervorragend hin auf die Pflege, ja Herrschaft der Phantasie. Vermieden werden geflissentlich objektive Gesichtspunkte, sie erscheinen als Zugabe, als ganz selbstverständlich erscheinender Nebeneffekt. Hübsch ist auch die Verwendung der Phantasie beim Buchschmuck, Heftschmuck, Bilder anstatt der Überschrift zu setzen.

Es ist infolgedessen nicht zu verwundern, wenn auch Grundgesetze des ästhetischen, künstlerischen Schaffens übertragen werden auf die Lehrtätigkeit; häufig tritt uns die Forderung entgegen: Unterricht ist aufzulösen in Handlung; wenn auch die Formulierung in dieser Art nicht vorliegt, so kann doch der Sinn derselben häufig genug wahrgenommen werden.

In derselben Richtung, nämlich in dem starken Überwiegen des subjektiven Faktors, liegen die Bestrebungen, das persönliche Erlebnis immer und überall in den Vordergrund zu drängen, konsequent ist alles abgewiesen, was zunächst nicht ohne weiteres in dem Bereich des Kindes liegt: Geschichte, Religion (als Lehre), dafür Gegenwart, Heimat usw. in einer bisher nicht angewandten Weise. Die Züge der Gegenwart (des Lebens) sollen in der Arbeitsschule nacherlebt werden; darum auch kein „Veranschaulichen" in der Schule, keinen Gegenstand für den Anschauungsunterricht; das Leben draußen und drinnen in der Schule ist die Anschauung. Ideen, Probleme können zuweilen die Leitsterne des Unterrichtes sein; wenn dazu die Zuflucht genommen wird, dann soll immer zu großen Stoffen hingeführt werden, zu den Quellen der Wissenschaft hinabgestiegen, auf den Sinn der Dinge gesehen werden.

Wie sehr also auch die freie Entfaltung der Individualität proklamiert ist, ganz unvermerkt sind wir doch hinübergeführt worden ins Gebiet des Objektiven, und so ganz groß erscheint am Ende der Gegensatz gar nicht wie am Anfange. Nur sinngemäß, sachgemäß soll mit ihm umgegangen werden, nämlich Interesse all und überall soll das Maßgebende sein; sein Erwachen, Wachsen, Dauern wird in unendlichen liebevollen Variationen aufgesucht, verfolgt. Und damit stehen wir ja wieder mit einem Fuße in der älteren Pädagogik drin, und es ergibt sich von hier aus ganz von selbst die hohe Wertschätzung, die man im allgemeinen diesen Bestrebungen entgegenbringen muß. Auch auf dem Gebiete der Pädagogik heißt es: variatio delektat! Vieles also, was uns da geboten wird, ist erstanden unter richtiger und konsequenter Verfolgung des alten Gebotes vom Interesse.

Und wenn es eingangs scheinen müßte, als solle die objektive Seite der subjektiven ganz geopfert werden und es hierdurch nötig geworden wäre, doch auf psychologische Rechtmäßigkeit und Notwendigkeit und Unentbehrlichkeit gerade des objektiven Faktors hinzuweisen, so wird das ja erledigt durch die nachträgliche Korrektur, daß das Objektive nur unter dem Gesichtspunkt des Subjektiven, des Interesses, seine Berechtigung hat.

Einige andere Punkte, die ein Zurückdrängen von gewissen Objektiven betreffen, entspringen Gründen, die mit Weltanschauungsfragen zusammenhängen und dadurch schon von vornherein strittig sind. So ist die so moderne Betonung der manuellen Betätigung entschieden weit weniger einer neuen psychologischen Einsicht in das Wesen des Kindes entsprungen, als vielmehr dem modernen Leben abgelauscht, als dessen hervorragendstes Merkmal ja die großen Errungenschaften auf technischem und wirtschaftlichem Gebiete gilt und in die Augen fällt. Ganz abgesehen davon, daß ja die Technik immer erst auf dem großen und tiefen Hintergrunde großer Einsichten und starken Willens erblühen kann und folglich die Schule nach wie vor gerade diesen Seelenseiten eifrigste Pflege wird angedeihen lassen müssen, ist zu der übergroßen Betonung des Manuellen zu dem, was bisher häufig dagegen gesagt worden ist, nur hinzuzufügen, daß es nichts ist als ein neues Dogma vom Kinde, das in der körperlichen Betätigung nur echte Betätigung erblicke; als ob nicht jeder auch noch so kleinste seelische Vorgang einen sehr verwickelten Apparat von Muskeln und Nerven in Bewegung setzte! Es ist also

ganz unzulässig, den Unterschied zwischen alter und neuer Schule in dem Mehr oder Weniger von Tätigkeit zu sehen.

Das Wahre wird wohl sein, zur Abwechselung, und wenn Wertvolleres nicht versäumt wird, auch die manuelle Betätigung zu pflegen. Variatio delektat.

Gewiß ist es ja richtig, daß auch die Gegenwart weit vertiefter und bewußter der Jugend im Bewußtsein stehen möchte; gewiß ist es richtig, daß die Werkstätten, darin modernes Leben flutet, häufig genug den Augen der Jugend entzogen sind und auf Abhilfe darin gesonnen werden möchte; zu einem gänzlichen Umsturz unserer gesamten Unterrichtstätigkeit deswegen gerade liegt aber keine genügende Veranlassung vor; denn auch dieser ist ja doch nur ein Ausschnitt des Lebens und das lernen die Kinder zeit genug noch kennen, wenn sie hineintreten.

Und daß nun diese stark hervortretende technische Seite unseres modernen Lebens mit dem alten Idealismus so gar unverträglich wäre und ganz neue Werte in Ethik und Religion naturnotwendig erforderte, so daß man Religionsunterricht entfernen müsse, das sind persönliche Nuancen, die übrigens nicht einmal in so hohem Grade die Unterrichtstätigkeit beeinflussen, wenn diese in den großen Linien, wie der Geist des Buches sie zeigt, im Pflegen urwüchsigen Interesses, sich bewegt. Im Grunde wollen auch die Bremer einen starken Idealismus pflegen, und hie und da scheint ihnen in den alten Überlieferungen einiges versteinert, und sie wollen nicht Steine statt Brot geben; darum hinweg mit den Steinen! Aber nicht allen erscheint als Stein, was ihnen, und wir halten uns darum an den Geist ihrer Reform: Junges Leben zu wecken, zu pflegen, zu fördern. Und dieser Geist ist gut.

Einzelbesprechungen

Heymans, Die Psychologie der Frauen (Die Psychologie in Einzeldarstellungen, Bd. 3). Heidelberg, Winter 1910. 4 M., geb. 5 M.

Das Hauptmaterial für sein Urteil entnimmt Heymans aus einer Umfrage, die an 3000 niederländische Ärzte geschickt worden ist; man findet sie in der ursprünglichen Form in der Zeitschr. f. Psychologie, Bd. 42—51. Ich bekenne, daß mir auf Grund dieser Tatsache das ganze Buch etwas bedenklich erschien; die Lektüre jedoch hat mich zum großen Teile des besseren belehrt. Ganz so sicher wie H. bin ich mir freilich nicht, daß die Fehler sich ausgleichen müßten, wie H. in längerer Ausführung darzulegen versucht. Denn abgesehen davon, daß ich dem charakterologischen Urteil der Ärzte nicht mehr traue als dem der meisten anderen Leute, muß man doch wohl bedenken, daß die Urteile auf diesem Gebiet oft nicht um einen Indifferenzpunkt herumschwanken (Linie —x, 0, +x), sondern daß sie auch vollkommen schief gehen können (zu veranschaulichen durch einen sehr großen Kreis), weshalb mir auch die Parallele der Sternbeobachtungen, die H. heranzieht, verfehlt scheint. Nun hat zwar H. den wahrscheinlichen Fehler berechnet, aber nur nach der Zahl der verarbeiteten Urteile, ohne Rücksicht auf das eben Erwähnte. Um also die Beweiskraft solcher Umfragen zu stärken, müßte man, wie ich glaube, nicht bloß ebensolche in andren Ländern veranstalten, sondern auch Kontrollbeobachtungen einfordern: wenn man über dieselbe Person Urteile von mehreren andern zur Verfügung hätte, dann erst könnte man vielleicht über die Fehlerschwankungen eine Wahrscheinlichkeitsberechnung anstellen. Das Gesetz der großen Zahlen bei Statistiken hat H. auch an einigen Punkten nicht genügend beobachtet: so S. 248 u. 256 [1]).

[1]) Nach der Vererbungsenquête ist die Wahrheitsliebe der Frauen beim jetzigen jüngeren Geschlecht um 2% gestiegen im Verhältnis zur älteren Generation. Wenn H. das erklären will aus der fortschreitenden sozialen Gleichstellung der Geschlechter, so muß man fragen, wie sich die größere Abnahme jener Eigenschaften (5%) bei den Männern erklärt. Vielleicht hat man doch bloß Zufallswerte vor sich, und eine etwaige Bestätigung ist abzuwarten; sie zu liefern, wird aber sehr schwer sein.

Im ganzen aber geht H. mit einer geradezu bewundernswerten Umsicht und Vorsicht zu Werke, und niemals tritt er einer weitverbreiteten Meinung bei, ohne ganz genau die verschiedensten Tatsachen heranzuziehen und alle möglichen Einwände gründlich abzuhandeln.

Für die psychologischen Anschauungen H.s ist es charakteristisch, daß er die Wirksamkeit des Unbewußten verteidigt; zeigen soll sie sich in der „Sekundärfunktion" (vgl. Otto Groß, Die zerebrale S., Leipzig 1902). Diese befähigt z. B. die Frauen, schnell ohne ausdrückliche Reflexion das Richtige zu treffen (Takt, Intuition). Wenn aber nach H. die Motive im Unbewußten einen Kampf ausfechten sollen, von dem nur das Resultat ans Licht gelangt (S. 200 f.), oder wenn Vorstellungen, die unter die Schwelle des Bewußtseins herabgesunken sind, für die Entscheidung ihr volles Gewicht in die Wagschale werfen sollen (S. 100), so bedeutet das zweifellos einen Verzicht auf die Erklärung; denn das Rätsel, welche Vorstellung im Unbewußten gewirkt habe, läßt sich natürlich mit jeder beliebigen Vermutung beantworten; hier ist am Ende alles unwiderlegbar. Wenn übrigens H. Seite 180 erklärt, daß die unbewußten Schlüsse der Intuition nur auf die Regel, nicht auf die Ausnahme eingerichtet seien, so dürfte es doch recht naheliegen, die Übung zur Erklärung heranzuziehen.

Nun kurz ein Überblick darüber, wie H. die Psyche der typischen Frau analysiert. Sie unterscheidet sich vom typischen Mann durch ihre größere Emotionalität, durch ihre größere Aktivität und durch ihre stärkere Sittlichkeit, d. h. ihre mehr altruistischen Neigungen. Die ersten beiden Punkte bedürfen einiger Erörterung. Daß die Emotionalität die Grundeigenschaft der weiblichen Seele sei, ist eine weitverbreitete Überzeugung; H. bemüht sich aber mit der erdenklichsten Umsicht, sie wissenschaftlich fest zu begründen. Und das wird ihm gelungen sein; zustatten kommt ihm dabei seine persönliche, sehr feine Menschenbeobachtung, von der er ab und zu Proben mitteilt. Aus der Emotionalität folgert H. die Eigenart der weiblichen Intelligenz. Diese tritt eben nur dann wirklich in Tätigkeit, wenn ihre Interessen, d. h. also auch ihre Gefühle angeregt werden, und diese Interessen richten sich nicht auf die Analyse (welche vielmehr der Frau oft zuwider ist), sondern auf das ganze Ding oder die ganze Person, sie geht immer auf das Konkrete, neigt nicht zur Abstraktion. Daher die geringen Leistungen der Frauen in der Wissenschaft (worüber man in Holland mit seinen ziemlich zahlreichen Studentinnen viel Erfahrung hat). Als nicht völlig sicher (S. 53 f.) stellt der Verfasser die These auf, daß bei den Frauen infolge der Emotionalität der Bewußtseinsumfang geringer sei (und im Zusammenhange damit der Bewußtseinsgrad höher, (S. 79), was ich nicht für recht klar halte). Daraus ergibt sich weiter, daß das Handeln oft impulsiv erfolgt, weil eben im Augenblick nicht alle Vorstellungen, die in Betracht gezogen werden sollten, zur Verfügung stehen. Sehr beachtenswert scheint mir eine Erklärung dafür, daß die Weltgeschichte keine bedeutenden Künstlerinnen zählt: „Der Künstler muß sich gewissermaßen verdoppeln: sowohl starke Gefühle haben, wie das Bedürfnis empfinden, dieselben zu objektivieren; die Frauen werden vielleicht von den Gefühlen zu sehr in Anspruch genommen, um sich für die Objektivierung derselben genügend zu interessieren" (S. 152).

Daß sich die Frauen von den Männern durch ihre größere Aktivität unterscheiden sollen, wie H. auf Grund der Umfrage über die Holländerinnen behauptet, dürfte manchen Leser in Erstaunen setzen. H. meint damit, daß schon von schwachen Motiven der Antrieb zum Handeln ausgelöst werden kann. Nun findet sich der größte Unterschied der Prozentsätze aus der Enquête bei der Frage „meistens beschäftigt oder es sich bequem machend" (S. 219), und das könnte man wohl darauf zurückführen, daß der Mann seine Arbeit mehr auf ein bestimmtes Ziel richten muß und bis zu größerer Ermüdung dafür arbeitet, während ein großer Prozentsatz der Frauen, namentlich aus den gebildeten Ständen, auf die sich die Untersuchung bezog, Gelegenheit hat, sich mehr passiv den gerade kommenden Eindrücken hinzugeben und sich durch diese Passivität eine größere Frische für das Neue erhalten. Selbst wenn sich nun in weiteren Umfragen die Sache bewahrheiten sollte, so würde es wohl glücklicher sein, statt von Aktivität von Geschäftigkeit zu reden. Aber

diese beiden Begriffe bedürfen einer weiteren Analyse. Fein ist wieder die Bemerkung und kann auch hier mit zur Aufhellung beitragen, daß für Frauen die Motive, die gerade im Vordergrunde stehen, immer die gleiche Betonung haben, „während für die Männer die verschiedenen Ziele viel mehr in verschiedenen Niveaus liegen“ (S. 198).

Noch ein paar Einzelheiten: dagegen, daß die Frauen mit besonderer Vorliebe individuelle Nuancen einführen, spricht doch eigentlich die Mode recht lebhaft. Wenn S. 261 unterschieden wird zwischen Eigenschaften, auf die sich die Erziehung richtet und solchen, denen gegenüber sie machtlos ist (schwer zu scheiden!), und wenn dann nach der Statistik die Vererbung die Hauptsache ausmachen soll, so fehlt die Menge der Eigenschaften, die sich ergeben, weil Umwelt und Erlebnisse, vielleicht auch unerwartete Nebenerfolge von beabsichtigten Einwirkungen (so oft Lügen aus Angst vor Prügel) ganz bestimmte Einflüsse ausüben. Auf Sexuelles ist der Verfasser überhaupt nicht eingegangen. Die Darstellung ist von hervorragender Klarheit und Folgerichtigkeit, nur möchte man oft kürzere Sätze wünschen.

Die mitgeteilten Enquêtetabellen sind wahre Fundgruben für charakterologische Fragestellung; und sehr aufschlußreich ist der Versuch, die angeführten Eigenschaften funktionell und entwicklungspsychologisch zu analysieren. Moritz Scheinert.

Wulffen, Erich, Gauner- und Verbrechertypen. Dr. P. Langenscheidt; Berlin-Großlichterfelde. 1910. Brosch. M. 3.—, geb. M. 4.—.

In dem Dresdner Staatsanwalt Erich Wulffen besitzen wir einen der wenigen bedeutenden Kriminalpsychologen, dem wir u. a. eine zweibändige streng wissenschaftliche Psychologie des Verbrechers verdanken. Das vorliegende Buch will nicht streng wissenschaftlich sein. Es stellt sich vielmehr die Aufgabe, zum Zwecke der Verbrechensbekämpfung, „die Verbrecherschlauheiten und Verbrecherdummheiten, deren kriminalpsychologisches Verständnis eine so wichtige Rolle spielt, der Kenntnisnahme des Publikums zu überantworten“. Das Buch wendet sich also an weitere Kreise und führt deshalb ohne großen Kommentar kaleidoskopartig eine Unmenge von Diebstählen, Betrugsfällen, Fälschungen, Brandstiftungen und Morden vor bis zur Entdeckung des Täters, der sich oft durch eine ganz harmlos scheinende Kleinigkeit verrät. So wird das Buch für jeden eine interessante Lektüre sein, die ein gewisses Gefühl der Sicherheit und Beruhigung gewährt. Aber selbst der Kriminalpsychologe wird, wenn er auch zwischen den Zeilen zu lesen versteht, dem Werke manche Bereicherung seiner Kenntnisse verdanken. Hans Keller.

Wilh. Ostwald, Große Männer. 2. Auflage. Leipzig 1910, Akadem. Verlagsgesellschaft m. b. H. 424 S.

In behaglicher Breite schildert Ostwald das Leben und die Leistungen von sechs Naturforschern, Chemikern, Physikern und Mathematikern, wenn möglich, ihre persönlichen Äußerungen als Quellen benutzend. In erster Linie versucht er vom energetischen Gesichtspunkte aus das Phänomen der großen Männer zu begreifen; außer den Gesetzen von der Erhaltung und Umwandlung der Energie dienen biologische Gesetze diesem Zwecke. Große Männer seien der Anlage nach zahlreich, aber unser Schulwesen mit seinen chinesischen Zuständen hindere ihr Aufkommen, besonders durch den sprachlichen Unterricht. Darum hofft er, durch Aufzeigen der die Entfaltung des Genies hemmenden Einflüsse eine Reform vor allem des Unterrichts anbahnen zu können. Das Buch ist reich an wertvollen Einzelbeobachtungen, erfüllt von beachtenswerten Vorschlägen für die pädagogische Arbeit auf Mittel- und Hochschulen, aber auch reich an einseitigen und darum schiefen Urteilen und unnötiger Leidenschaft und Beredsamkeit. Die pädagogische Wissenschaft hat schon viel geleistet, was dem Verfasser nicht bekannt zu sein scheint; wie könnte er sonst Seite 345 schreiben, daß die Schule die Selbständigkeit des Denkens und die Fähigkeit, Tatsachen zu beobachten und aus ihnen richtige Schlüsse zu ziehen, grundsätzlich unterdrücke? Der schwerste Fehler scheint mir in der Arbeitsmethode des Verfassers zu liegen. Zunächst trifft er eine einseitige Auswahl unter den großen Männern: nur Naturwissenschaftler, Chemiker, Physiker und Mathematiker kommen für ihn in Betracht, während er über Vertreter der „Geistes-

wissenschaften" als wertlos für den Fortschritt der Menschheit in verletzender Verachtung glaubt hinwegsehen zu dürfen (S. 21). Ferner hätte der Verfasser aus vielen durch die verschiedensten Beispiele bestätigten Beobachtungen, aber nicht aus dem geringen Material, das er heranzieht, seine Gesetze ableiten müssen; was er als Gesetz aufstellt, erscheint bei dem unzureichenden Untersuchungsmaterial oft nur als eine aus einzelnen Fällen abstrahierte Behauptung, die keineswegs den Anspruch erheben darf, allgemeingültiges Gesetz zu sein. (Vgl. z. B. die apodiktische Behauptung S. 96 oben.) In dieser Beziehung kann die sorgfältige, mühevolle Arbeit der experimentellen Psychologie Lehrmeisterin der Exaktheit der Untersuchungen sein.

So sehr der Versuch, durch konsequente Durchführung des energetischen Prinzips auch das Geheimnis der großen Männer zu durchdringen, imponiert, so zeigt er doch in der vom Verfasser behandelten Art, daß er allein für eine ausreichende Lösung des Problems nicht genügt.

Es sei nebenbei bemerkt, daß in den Biographien der großen Männer Mangel an Konzentration zutage tritt; vieles wird ausführlich dargestellt, was wohl für den Fachmann von Wert, aber für die den Verfasser und seine nicht fachmännischen Leser — auf diese rechnet der Verfasser doch auch! — interessierende Frage ohne Belang ist. Die Lektüre dieser langen Abschnitte bedeutet aber unnützen Energieverbrauch. Lic. P. Krüger.

Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Unter Mitwirkung zahlreicher am Erziehungswerke interessierter Ärzte und Pädagogen herausgegeben von Prof. Dr. med. A. Dannemann, Gießen, Hilfsschulleiter H. Schober, Posen, Hilfsschullehrer E. Schulze, Halle. Halle 1911, Carl Marholdsche Verlagsbuchhandlung. 1974 S. brosch. 31 M.

Die Heilpädagogik entlehnt das Material zu ihrem theoretischen und praktischen Ausbau einer ganzen Reihe verschiedenartiger Wissenschafts- und Berufsgebiete. Für eine enzyklopädische Bearbeitung ist damit die Gefahr gegeben, daß aus der Fülle des sich überreichlich anbietenden Stoffes auch Überflüssiges Aufnahme findet und daß bei der Behandlung der einzelnen Schlagwörter, die von Haus aus etwa der Anatomie, Physiologie, Psychiatrie, Psychologie, Philosophie usw. angehören, der festzuhaltende Gesichtspunkt des Heilpädagogischen verloren wird. In dem Handbuch von Dannemann, Schober, Schulze ist dieser Fehler, trotzdem eine vielgliederige Arbeitsgemeinschaft hinter dem Werke steht, glücklich vermieden. Die Herausgeber haben den Mut gezeigt, herzhaft alles abzuweisen, was keine unmittelbare Beziehung zu ihrem Gebiet unterhält, und haben so ihr Fachlexikon nicht, wie das an Werken dieser Art häufig zu bemängeln ist, mit Auskünften belastet, die man von vornherein an anderem Orte sucht. Ein aufmerksames Überblättern ergab nur selten Abschnitte, die uns entbehrlich erschienen. Ob andererseits nichts Bedeutsames fehlt, kann füglich erst die Bewährung in längerem praktischen Gebrauch ergeben; bei der ersten Inanspruchnahme versagte das inhaltreiche Buch die Antwort auf eine Frage über die Vorbildung der Hilfsschullehrer.

Sehr stark betont findet sich in dem stattlichen Bande das Medizinische. Die Gediegenheit dieser Partien, bei denen unter Wahrung der Wissenschaftlichkeit mit viel Glück eine allgemeinverständliche Darstellung angestrebt ist, wird verbürgt durch die Namen der Autoren; reichlich hat hier insbesondere der Herausgeber Dannemann beigesteuert. Auch die pädagogische Psychologie, ebenfalls durch hervorragende Forscher vertreten, findet ausgiebige Berücksichtigung; hervorgehoben sei u. a. der von Ranschburg bearbeitete Artikel über das Gedächtnis. Eine ausführlichere Darstellung wäre bei der Bedeutung, die diesem Gegenstande für das Heilerziehungswesen zukommt, den Problemen und den Methoden der Intelligenzprüfungen zu widmen. Das Pädagogische scheint mehr in der Richtung des Organisatorischen als des Didaktischen bevorzugt. Die Geschichte und die Personalien der Heilpädagogik finden die gebührende Beachtung. Bei der erfreulichen Neigung des Buches zu exakter Erfassung kommt überall statistisches Material zur reichlichen Verwendung. Willkommen sind die ausführlichen Literaturnachweise, die der Mehrzahl der Artikel angefügt sind.

Die Literatur des Heilerziehungswesens ist in den letzten Jahrzehnten zu einem erstaunlichen Umfang angeschwollen und unübersehbar geworden, so daß eine Enzyklopädie dieses vielgestaltigen Gebietes zur Notwendigkeit wurde. Es besteht kein Zweifel, daß alle die Anforderungen, die nach Zuverlässigkeit und Handlichkeit an ein solches Nachschlagewerk zu stellen wären, von Dannemann, Schober und Schulze erfüllt sind. Was die Herausgeber erstrebten, daß nämlich die für die Heilerziehung erforderlichen medizinischen Kenntnisse dem Pädagogen in verständlicher Form dargeboten und daß umgekehrt dem heilpädagogisch tätigen Arzte die ihm fernerliegenden, aber doch unentbehrlichen Tatsachen der Erziehungslehre bequem zugänglich gemacht werden möchten, ist vortrefflich erreicht. Das sorgfältige und gediegene Werk wird in der Heilpädagogik die vielseitige praktische Ausnützung der wissenschaftlichen Forschungsarbeit kräftig fördern und sowohl dem Theoretiker wie dem Praktiker ein äußerst wertvolles literarisches Hilfsmittel sein. O. Scheibner.

Weyrich, Edgar, Anschaulicher Geschichtsunterricht. Straße und Museum, Sprache und Alltag als Geschichtsquelle. Eine Handreichung zur Belebung (Vergegenwärtigung) und Veranschaulichung des geschichtlichen Lehrstoffes. Wien 1910. Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn. Preis geh. K. 7 = M. 5.85. 405 S.

Dieses außerordentlich interessante Werk stellt einen bedeutsamen methodischen Versuch dar und verdient von dieser Seite her auch in der Zeitschrift für päd. Psych. u. exp. Päd. eine Beachtung. Der Verfasser zeigt in einer ungemein gründlichen Arbeit an dem Beispiel Wiens, wie die Heimat als Ausgangs- und Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts dienen kann. Der Gedanke, der Heimat diese zentrale Stellung auch im Geschichtsunterricht zu geben, ist ja nicht neu und schon von Methodikern wie Albert Richter, Wiegand, Tecklenburg und P. Zillig ausgesprochen worden. Doch gab es bisher noch kein Buch, das mit der praktischen Durchführung dieser Idee an einem Einzelbeispiele Ernst machte. Es ist Weyrichs Verdienst, all das Veranschaulichungsmaterial, das die Donaumetropole aus der Urzeit bis auf die Gegenwart in reicher Fülle bietet, gesammelt, bewertet und auf die einzelnen geschichtlichen Epochen verteilt zu haben. Das gegenständliche Denken, dessen bildenden Wert schon Goethe betont hat, will der Verfasser damit auch als das A und O des Geschichtsunterrichts bezeichnen. Dann werden die Kinder erkennen, „daß die Geschichte nicht bloß ein Lehrgegenstand ist und daß man ihr nicht nur in der Schule, sondern auch daheim und auf der Straße, im Alltag, auf Schritt und Tritt begegnet, daß alles seine Geschichte hat, ja, daß das Leben überhaupt Geschichte ist und umgekehrt". Die Fülle von Veranschaulichungsmöglichkeiten, die der Verfasser aus den Straßen, Bauten, Museen, Sitten und der Volkssprache Wiens mit erstaunlichem Fleiße in jahrelanger Arbeit zusammengetragen und geschickt geordnet hat, macht den Wert des Buches aus, das auch für den Lehrer außerhalb der schwarzgelben Grenzpfähle ein Reservoir sein soll, aus dem er schöpfen kann, „sei es bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht, sei es bei der Verarbeitung des Stoffes mit dem Schüler". Wenn man auch bei der schier erdrückenden Menge von Material dem Lokalpatriotismus des Wieners manches zugute hält, z. B. in der starken Betonung der Kämpfe, in denen sich das Lieblingsregiment der Wiener, das Infanterieregiment Hoch- und Deutschmeister, ausgezeichnet hat, so würde doch jedenfalls der Verfasser auch dem österreichischen Lehrer mehr gebracht haben, wenn er manchmal weniger geboten hätte. Doch soll diese Ausstellung den Wert des verdienstvollen Werkes in keiner Weise herabsetzen. Vielmehr kann ich dem Buche nur eine weite Verbreitung wünschen, indem ich zugleich hoffe, daß es die Geschichtslehrer anregen möge, innerhalb ihres Wirkungskreises dem Verfasser nachzueifern. Ansätze dazu sind ja auch schon in anderen Städten vorhanden, wie das umfassende Quellenwerk von Beier und Dobritzsch, Tausend Jahre deutscher Vergangenheit, erkennen läßt, das eine sorgfältige Zusammenstellung wertvollen Quellenmaterials für die Geschichte Leipzigs enthält. Edmund Fickelscherer.

Das Spiel als Katharsis.

Von Karl Groos.

Wenn wir bemerken, daß uns irgendeine Betätigung durch ihre eigenen Inhalte Freude bereitet, so entsteht in uns die Neigung, diese lustvollen Erfahrungen in freiwilliger Wiederholung erneut auszukosten. Unser Verhalten nimmt dann den Charakter einer „Vergnügung", eines „Spieles" an. Dabei erhält die ganze Folge der Erlebnisse durch die Art, wie sie zustande kommt, eine durchgehende Färbung oder Stimmung. Sie erscheint uns in der rückschauenden Betrachtung als eine in sich geschlossene „Erlebnis-Sphäre", die sich durch ihre Eigenart von anderen Erlebnis-Sphären deutlich abhebt.[1]) So unterscheidet sie sich von dem bloßen Erleiden der Eindrücke; unser Ich wird in die Erfahrungen nicht bloß passiv hineingezogen, sondern es kommt mit einer gewissen Aktivität oder Spontaneität bereitwillig an sie heran. Aber sie unterscheidet sich auch von der Aktivität, mit der wir eine ernste Arbeit beginnen und fortsetzen. Denn die Arbeit ist auf draußenliegende Zwecke gerichtet, und so lange diese Zielsetzung als Stimmung nachwirkt, erfüllt sie die Sphäre der Ernsttätigkeit mit der Bewußtheit einer Aufgabe, eines Sollens oder auch eines Müssens. In die Spielsphäre treten wir dagegen mit der geistigen Haltung des Nichtmüssens, oder wohl richtiger gesagt: des reinen Lust-Erwartens und Gernewollens ein; diese Art des Eintretens breitet sich nachwirkend über das ganze Erleben aus und verleiht ihm selbst da, wo sich die Unlust regen will, jene Freiheit und Heiterkeit, die dem Spiele eigen ist.

Da so das reine Spiel von dem Spielenden nur um seiner eigenen Reize willen ausgeführt wird, ist es erklärlich, daß seine subjektive Freiheit von draußenliegenden Zwecken manchen Theoretikern als eine objektive Zwecklosigkeit erscheinen konnte und daß in der Praxis rigoristische Pädagogen eben darum die Spiele des Kindes zu unterdrücken oder doch durch nützliche Beschäftigungen zu ersetzen suchten. Es gab Familien und Internate, in denen die Sorge um die Zukunft den sonnigen Garten des Kinderspiels mit eisernen Riegeln zu verschließen drohte. Dabei beging man einen doppelten Fehlschluß. Die vorwärtsdrängende Einstellung des Wollens auf die Zukunft, ohne die der Mensch freilich nicht Mensch wäre, verleitete zu der Auffassung, als ob die Kindheit überhaupt nichts anderes sein dürfe als eine Zeit der Übung und Vorbereitung, ein bloßes Mittel zur

[1]) Zum Begriff der „Erlebnis-Sphäre" vgl. meinen Vortrag über den „Lebenswert des Spiels" (G. Fischer, 1910).

Erreichung von Zwecken, die ihr selbst nicht mehr angehören. Daß hierbei ein an sich richtiger Gedanke zu einseitig betont wird, hat wohl am klarsten Schleiermacher ausgesprochen. Eine Kindheit, in der sich die eingeborenen Neigungen dieses Alters ungestört betätigen können, gehört zu den selbständigen Eigenwerten des Lebens; sogar bei der Ausmalung himmlischer Seligkeit möchte die Phantasie die Gestalten kindlicher Engel nicht missen. Wer die pädagogische Fürsorge ganz als „Zukunftsaufgabe" faßt, verstößt gegen diese Wahrheit. — Aber die Unterdrückung der Spielfreude würde auch dann auf einem Irrtum beruhen, wenn die Jugendzeit nur als Schule anzusehen wäre. Denn das Spiel ist selbst eine Schule. Ja, die Zweckmäßigkeit des Spiels ist so groß, daß die teleologische Betrachtung, seit sie hierauf aufmerksam geworden ist, immer neue sinnvolle Zusammenhänge entdeckt.

Ich habe in verschiedenen Schriften das Jugendspiel als eine ohne bewußte Absicht durchgeführte Einübung oder Selbstausbildung des heranwachsenden Lebewesens geschildert. Neben dieser Auffassung, die vermutlich immer die allgemeinste Grundlage der teleologischen Deutung bleiben wird, sind aber auch andere Gesichtspunkte gefunden worden, von denen aus sich die objektive Nützlichkeit der Spieltätigkeiten erkennen läßt. Ich verweise in dieser Hinsicht auf meinen Vortrag über den „Lebenswert des Spiels" und besonders auf die Bearbeitung des Problems in der 3. Auflage meines Buches über das „Seelenleben des Kindes" (Reuther und Reichard, 1911). Die vorliegende Abhandlung soll etwas näher auf einen Gedanken eingehen, der in dem genannten Buche nur kurz berührt werden konnte. Es handelt sich dabei um den Versuch, die alte Katharsis-Theorie, die ursprünglich dem Genuß des Tragischen galt, auf das Spiel auszudehnen.

Der Gedanke scheint sich aus einer Erklärung der Jugendspiele heraus entwickelt zu haben, die ich als die Abschwächungs-Theorie zu bezeichnen pflege. In Amerika haben nämlich Stanley Hall, Allin und Gulick die Bedeutung des Spiels mit dem „biogenetischen Grundgesetz" in Zusammenhang gebracht. Das Spiel der Kinder, in dem sich ja tatsächlich durch die Tradition so viele Nachklänge einer entlegenen Vergangenheit erhalten haben (man denke an die Kinderreigen, den Gebrauch des Bogens und ähnliches), ist ihnen die ontogenetische Wiederholung der phylogenetischen Entwicklung. Und dabei soll nach Halls Ansicht vielfach der Zweck hervortreten, niedrigere Instinkte, die nur noch als Rudimente aus der tierischen oder urmenschlichen Vorzeit übriggeblieben und zum schließlichen Untergang bestimmt sind, in harmloser Weise zur Ausübung zu bringen und gerade dadurch abzuschwächen.

Wenn man nun erwägt, daß z. B. die Erregung der Kampfinstinkte, an die Hall wohl in erster Linie gedacht hat, von Gemütsbewegungen begleitet ist, so scheint sich eine gewisse Ähnlichkeit zwischen der Abschwächungstheorie und der aristotelischen Lehre von der Katharsis der Leidenschaften durch die Tragödie zu enthüllen. Denn auch hier soll die Seele durch die reinigende Entladung von etwas Schädlichem befreit

werden; und wenn dabei von den Leidenschaften auf die Instinkte zurückgegangen wird, denen sie entspringen, so könnte das als eine Verbesserung und Vertiefung der aristotelischen Formulierung angesehen werden. In diesem Zusammenhang hat Harvey A. Carr bei der teleologischen Deutung der Spieltätigkeiten das Spiel als eine Katharsis bezeichnet („The survival values of play", 1902). Bei genauerer Prüfung erwies es sich aber doch als notwendig, die Katharsistheorie des Spiels von dem Gedanken Stanley Halls abzulösen und selbständig zu machen. Die Abschwächungstheorie ist mit Schwierigkeiten verknüpft, in die man die neue Deutung nicht zu verstricken braucht. Es kann nicht allgemein behauptet werden, daß die spielende Betätigung instinktiver Anlagen geeignet sei, die betreffenden Instinkte im individuellen Leben abzuschwächen; der Pflegetrieb des Weibes wird durch das Jugendspiel mit der Puppe gewiß nicht zum Verlöschen gebracht, und „die Preußen von 1870", sagt Claparède, „schienen der kriegerischen Tüchtigkeit nicht zu ermangeln, obwohl sie . . . als Kinder Soldaten gespielt hatten". Die Vorstellung von der Katharsis ist aber auch gar nicht genötigt, auf eine solche dauernde Herabsetzung der instinktiven Kräfte abzuzielen. Will man sie für die teleologische Deutung unseres Problems benutzen, so genügt es, wenn die Zweckmäßigkeit des Spiels darin besteht, dem instinktiven Drang eine vorübergehende, harmlose Entladung zu verschaffen und so gefährlichere Äußerungen der ungeschwächt weiterbestehenden Triebe zu vermeiden. Die Entladung im Spiel gliche dann (solange die Katharsis wirklich harmlos ist) dem Entweichen des Dampfes durch ein Sicherheitsventil, das an die Stelle ernstlicher Explosionen tritt und doch die Leistungsfähigkeit der Maschine nicht mindert.

Es ist das Verdienst des schon erwähnten Genfer Psychologen E. Claparède, diese Auffassung mit voller Deutlichkeit vertreten zu haben. „Die Theorie Carrs", sagt er in seiner „Psychologie de l'enfant" (eine deutsche Übersetzung ist unter dem Titel „Kinderpsychologie und Pädagogik" 1911 bei J. A. Barth erschienen), „kommt nicht auf eine Unterdrückung, sondern auf eine Ableitung der schädlichen Tendenzen hinaus. Was die Annahme einer wirklichen Katharsis (purgation) betrifft, so kann man sie wohl aufrecht erhalten, wenn man einräumt, daß es die Emotionen, nicht die bestimmten Tätigkeiten sind, die ausgetrieben werden, und daß diese Entladung nur eine augenblickliche, nicht eine dauernde ist. Es erleichtert und besänftigt uns, wenn wir zornig sind, einen Teller zu zerbrechen, eine Türe zuzuschmettern oder auf einen Polsterstuhl einzuhauen. Indem sich das Kind mit seinen Kameraden balgt, wird es seinen Kampfinstinkt, den es ja für Ernstfälle notwendig braucht, nicht endgültig los, aber es bringt für den Augenblick die dem Instinkt entspringenden Emotionen zur Entladung, die sonst, solange ein Anlaß zur Ernstbetätigung fehlt, zu sozial schädlichen Äußerungen führen könnten." — Ich möchte zu dem von Claparède angeführten Vergleich mit den erleichternden und doch (relativ) harmlosen Entladungen des Zornigen eine Stelle aus Fr. Th. Vischers „Auch Einer" anführen, die genau in diesen Zusammenhang paßt. Der Held des Romans hat seiner Erregung über

die „Tücke des Objekts“ in maßloser Weise Ausdruck gegeben. Der Erzähler macht ihm darauf den Einwurf: „Was nützt aber die Wut?“ „O geistlos!“ gibt jener zur Antwort, „Hat es Luther nichts genützt — falls vom Nutzen die Rede sein soll — wenn er den Teufel wegschalt? Wißt Ihr denn nichts von der Entlastung der armen Seele? Von der köstlichen Arznei, die im Fluchen liegt?“

Es ist wohl unbestreitbar, daß wir hier auf einen selbständigen Lebenswert des Spieles stoßen, der freilich gegenüber dem Zweck der Selbstausbildung nur eine verhältnismäßig beschränkte Bedeutung beanspruchen kann, da er zunächst nur in der Vermeidung des Schädlichen besteht. Wenn der Gedanke der Selbstausbildung das Spiel mit der eigentlichen Erziehung in Parallele setzt, so rückt es hier in die Nähe dessen, was Herbart unter „Regierung“ verstanden hat.

Ehe wir weitergehen, wird es aber doch nötig sein, unseren Begriff noch etwas genauer zu analysieren. Man bedarf dabei, wie mir scheint, vor allem folgender Feststellungen. 1. Wie bei der Tragödie, so handelt es sich auch bei unserer allgemeineren Verwertung des Wortes „Katharsis“ nicht um die Ernstbetätigung der instinktiven Tendenzen; denn diese sollen ja gerade im Spielen ihre Entladung finden. Es werden dabei direkte Nachahmungen der Ernsttätigkeiten, aber auch solche Vergnügungen in Betracht kommen können, die den hervordrängenden Strom in ein ganz anderes Bett leiten. 2. Die Katharsis im Spiel geht, wie wir sahen, nicht auf eine Abtötung der ererbten Dispositionen aus. Das entspricht ebenfalls dem aristotelischen Gedanken. Die antike Medizin, aus deren Sprachgebrauch Aristoteles den Ausdruck übernahm, unterschied von der Katharsis die „Kenosis“. Während bei der Kenosis an die vollständige Ausscheidung eines Krankheitsstoffes gedacht wurde, war mit der Katharsis nur die Wegschaffung eines lästigen oder schädlichen Übermaßes gemeint.[1]) Unser Vergleich mit einem Sicherheitsventil stimmt offenbar damit gut überein. 3. Die reinigende oder befreiende Wirkung besteht daher vor allem darin, daß der zu stark gewordene Druck der instinktiven Tendenzen infolge der Spielbetätigung nachläßt. Um mit unserem unsterblichen Wilhelm Busch zu reden: „Was die Seele dumpf umhüllt, wird plötzlich heiter, klar und mild.“ 4. Aber nicht nur der Überdruck der nach Betätigung drängenden Instinkte hört auf; auch in der Betätigung selbst werden die Emotionen von einem großen Teil des Unlustvollen und Gefährlichen geläutert, das ihnen in der Ernstbetätigung anhaftet. Wie z. B. in dem tragischen Mitleid das peinigende Gefühl des Helfenwollens und Nichthelfenkönnens zurücktritt, so kann sich der Knabe im Kampfspiel den Freuden des Kampfes hingeben, ohne die Unlust des Hasses und den Schmerz ernstlicher Verletzungen mit in Kauf nehmen zu müssen. Auch hierfür scheint der aristotelische Begriff der Katharsis Analogien zu bieten. 5. Die Katharsis im Spiel ist durchaus nicht unter allen Umständen eine „harmlose“ Entladung. Da es sich um recht gefähr-

[1]) Vgl. H. Siebeck, Untersuchungen zur Philosophie der Griechen, 2. Aufl. 1888, S. 168 f.

liche Instinkte handeln kann, bedarf es besonderer Hemmungen und Ablenkungen. Diese entspringen zum Teil dem natürlichen Wesen des Spieles selbst; zum Teil ist es aber auch eine wichtige Aufgabe der Volkserziehung, für solche Hemmungen und Ablenkungen darauf bedacht zu sein. 6. Die Erziehung hat außerdem die weitergehende Aufgabe, dafür zu sorgen, daß die für das Individuum befreiende Reaktion für das soziale Ganze nicht nur unschädlich verläuft, sondern womöglich positiven Nutzen bringt.

Nun sind wir so weit, daß wir die Frage stellen können, um welche instinktiven Tendenzen es sich wohl hauptsächlich handeln wird, wenn man unseren Begriff zu einer teleologischen Deutung des Spieles verwenden will. Der Beantwortung dieser Frage werden wir die Bemerkung vorausschicken müssen, daß hierbei außer den einzelnen Instinkten auch etwas Allgemeineres in Betracht kommt, nämlich das Beschäftigungsbedürfnis des Menschen, wie wir es besonders in der Zeit des Wachstums beobachten können. Wir stoßen an diesem Punkte auf einen engen Zusammenhang zwischen der Katharsis und der bekannten Erklärung des Spieles durch überschüssige Nervenkraft. Die durch längere Ruhe (Spencer) oder durch andere Ursachen herbeigeführte Entladungsbereitschaft der nervösen Zentren findet im Spiel einen befreienden Ausweg. Unsere Frage galt aber nicht diesem allgemeinen Betätigungsdrang, sondern den angeborenen instinktiven Tendenzen. Und dabei wollen wir unser Augenmerk besonders auf solche Instinkte richten, die leicht zu gefährlichen Ausbrüchen führen könnten, so daß für sie unser Vergleich des Spieles mit einem Sicherheitsventil zutreffend ist. In dieser Hinsicht haben wir schon die eine Hauptgruppe wiederholt berührt, nämlich die Kampfinstinkte, die in den so verschiedenartigen Kampfspielen zu einer mehr oder weniger harmlosen Entladung gelangen können. Hierauf verweist ja auch Claparède in den vorhin angeführten Sätzen. Außer den Kampfinstinkten kommt aber noch eine zweite Gruppe ererbter Dispositionen für unsere Zwecke in Betracht: die sexuellen Triebe, bei denen das Problem einer harmlosen Entladung offenbar besonderen Schwierigkeiten begegnet.

Indem wir diese beiden Instinktgruppen als die für uns wichtigsten bezeichnen, haben wir auch schon die Antwort auf die weitere Frage bereit: in welchem Lebensalter erscheint die Bedeutung des Katharsisgedankens am größten? Es ist das Lebensalter, in dem die sexuellen Triebe zur Reife kommen, die ja bei dem männlichen Geschlecht zugleich mit einem Anwachsen des Kampftriebes zusammenhängen, also nicht die Kindheit, sondern die Jugendzeit im engeren Sinne. Wir können daher zusammenfassend sagen: die Katharsistheorie des Spiels bezieht sich als teleologische Deutung vor allem auf die beiden Gruppen der Kampftriebe und der sexuellen Instinkte; ihre Tragweite ist am größten in der Zeit der Reife, die dem Psychologen noch so viele ungelöste Aufgaben stellt.

Wir wollen nun unter der hiermit angegebenen Beschränkung einen Überblick über die Geltung der Katharsistheorie zu gewinnen suchen. Wenn wir dabei mit den Äußerungen der Kampfinstinkte beginnen, so stoßen wir sofort auf einen Unterschied, dem wir in dem sexuellen Gebiet

abermals begegnen werden. Der Spielkampf kann sich als ein Konflikt mit realen Gegnern darstellen, oder es kann sich um das ideale Durchleben von Kämpfen in der Phantasie handeln, wie es uns z. B. die Kunst (vor allem die Poesie und die Mimik) ermöglicht.

Der spielende Kampf mit realen Gegnern nimmt, wie man aus meiner Schrift über die Spiele der Menschen ersehen kann, sehr mannigfaltige Formen an. Hier sei nur auf einige Punkte aufmerksam gemacht, die gerade vom Begriff der Katharsis aus wichtig erscheinen. Wir haben schon betont, daß die erleichternde Entladung durchaus nicht ohne weiteres eine harmlose Entladung zu sein braucht. Da die Kampfinstinkte ursprünglich auf die ernstliche Schädigung, ja auf die Vernichtung des Gegners abzielen, so wird auch das Kampfspiel leicht die Grenzen des Ungefährlichen überschreiten. Die hemmende Gegenwirkung geht von den Mächten aus, die mit den sozialen Trieben zusammenhängen. Fürs erste ist der Spielgegner nicht nur Gegner, er ist auch Kamerad. Je stärker die soziale Zuneigung ist, die die Kämpfenden verbindet, desto sicherer wird der Kampf in den Schranken einer Scheintätigkeit zurückgehalten. Aber diese von innen kommende Hemmung wird in vielen Fällen nicht genügen. Auch Freunde können ernstlich in Streit geraten; und die Kameradschaft ist ein viel dünneres Band als die wirkliche Freundschaft. Dazu kommt vom Alter der Reife an die leichtere Erregbarkeit des Kampftriebes. Wenn dann vollends die Spielgegner entgegengesetzten Gruppen von Kämpfern angehören, so wird das Kampfspiel leicht seine Harmlosigkeit verlieren. Daher bedarf es von außen kommender sozialer Gegenwirkungen. Diese bestehen zunächst in den aus der Spielgenossenschaft selbst hervorgehenden Spielgesetzen. Wenn sie ein einzelner verletzt, so gilt er als Spielverderber, seine Handlung wird als nicht anständig, als nicht „fair“ angesehen. Aber auch diese Sicherung pflegt zu versagen, wenn die ganze Spielgenossenschaft allmählich in gefährlichere Bahnen gedrängt wird. Dann ist es Zeit, daß die Angehörigen der weiteren sozialen Kreise eingreifen, in denen die Spielgenossenschaft eine Sondersphäre darstellt. Man kann diesen Konflikt zwischen der „Bestie“ und dem „Herdentier“ im Menschen häufig beobachten. Trotz aller einschränkenden Spielgesetze ist z. B. das Fußballspiel oder die studentische Mensur schon häufig in eine Entwicklung eingetreten, die ernste Schädigungen im Gefolge hatte, und es bedurfte oft einer durch besonders schlimme Fälle hervorgerufenen Erregung der öffentlichen Meinung, um solche Kampfspiele in die Grenzen einer harmlosen Katharsis zurückzudrängen. Hier fällt der Journalistik eine wichtige soziale Aufgabe zu, deren sie sich freilich oft erst dann bewußt wird, wenn das Übel schon weit vorgeschritten ist.

Es gibt aber auch eine besondere Gruppe körperlicher Kampfspiele, deren Bedeutung durch unsere Forderung einer möglichst harmlosen Entladung des gefährlichen Instinktes in ein neues Licht gerückt wird. Neben den „direkten“ Kämpfen, in denen der Spielende einen Gegner angreift, stehen die Wettkämpfe, die in der Einstellung auf ein gemeinsames Ziel die Bemühungen der Teilnehmer nicht gegeneinander richten, sondern

sozusagen parallel laufen lassen. Es ist einleuchtend, daß hierbei die zerstörenden Wirkungen des Kampfinstinktes weniger leicht hervorbrechen. Wären die Wettkämpfe, die bei allen Völkern hoher und niedriger Kultur in so großem Ansehen stehen, durch zielbewußte Überlegung entstanden, so müßte man sie von unserem Prinzip aus als eine geniale Erfindung bezeichnen. Denn indem sie durch die Aussicht auf einen Sieg locken, der die allgemeinste Bewunderung hervorruft, entwinden sie dem Naturtrieb dennoch das Mittel, ohne das der Sieg über Gegner auf den ersten Blick unmöglich erscheint: den unmittelbaren Angriff auf diese. Die spielenden Wettkämpfe sind also geeignet, dem Gedanken einer harmlosen Katharsis in vollkommenster Weise zu entsprechen (daß sie zugleich der „Selbstausbildung" dienen, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden). Trotzdem fehlt es auch dem Wettkampfspiel nicht an Gefahren. So drängt der Stachel der Rivalität zur Bewältigung immer schwererer Aufgaben, wie das in dem bedenklichen Streben nach sich überbietenden „Rekorden" in allen Zweigen des Sports zu bemerken ist. Einer anderen Gefahr, nämlich der zur Schau getragenen, aufreizenden Überhebung des Siegers im Wettkampf über die geschlagenen Mitbewerber, wirkt die Gesellschaft durch die Vorschriften der guten Sitte nicht ohne Erfolg entgegen.[1])

Ich sprach soeben von der aufreizenden Überhebung über die geschlagenen Mitbewerber. Diesem Siegergefühl Entladung zu verschaffen, gehört zu den tiefsten Bedürfnissen unserer Kampfnatur. Man hat die Freude an der eigenen Überlegenheit geradezu das Korrelat des erfolgreichen Kampfes ums Dasein genannt. Aber die Äußerung einer solchen Freude, die bekanntlich der Erheiterung beim Anblick des Komischen nicht fernsteht, ist sehr gefährlich, da sie sich als Hohn über die fremde Minderwertigkeit zu einem erneuten (geistigen) Angriff auf die schon Unterlegenen gestaltet. Das Bewußtsein, anderen einen solchen Triumph zu verschaffen, kann zur Erregung eines tödlichen Hasses führen. Das gilt aber natürlich nicht nur für die Sphäre des Kampfspiels, sondern ebensogut für den ernsten Kampf ums Dasein. Ja, wir können noch allgemeiner sagen: auch wo der Mensch gar nicht durch eigene Taten einen Sieg erfochten hat, ist jenes Bedürfnis vorhanden. Der bloße Anblick fremder Unbehilflichkeit, Dummheit, Zerstreutheit, Häßlichkeit, kurz irgendeiner Minderwertigkeit im Kampfe ums Dasein (und um das Weib!) ist geeignet, das triumphierende Pharisäergefühl der eigenen Überlegenheit und zugleich den lebhaftesten Drang zu erwecken, diesem Gefühl Ausdruck zu geben. Ein klassisches Beispiel für die Gefährlichkeit solcher

[1]) Hier macht sich das in sozialer Hinsicht so außerordentlich wichtige Ideal des Gentleman geltend. Der Gentleman wird nie in verletzender Form über den schwächeren Mitbewerber triumphieren, weder im Spiel noch im ernsten Daseinskampfe. Der Gentleman wird ferner, um ganz sicher zu sein, daß Gerechtigkeit waltet, dem Gegner gern etwas „vorgeben". Daher entspricht es auch dem sittlichen Verhalten des Gentleman, daß er sich in seinen bösen Taten frei und verantwortlich, in seinen guten Taten determiniert fühlt, während er geneigt ist, bei der Beurteilung seiner Mitmenschen das umgekehrte Verhältnis vorauszusetzen. Das ist die beste praktische Lösung des alten Streites zwischen Determinismus und Indeterminismus.

Ausbrüche bietet in der Zeit der französischen Revolution die Rache des ausgepfiffenen Schauspielers Collot d'Herbois. — Andrerseits hat der Philosoph Bergson in seinem geistvollen Buche „Le rire" ausgeführt, daß man das Verlachen als eine von der Gesellschaft vollzogene Bestrafung des Minderwertigen ansehen könne.[1]) Vom erzieherischen Standpunkt aus ist das sicher ein tiefdringender und bedeutungsvoller Gedanke. Soweit das Verlachen minderwertiger Eigenschaften und Gewohnheiten erzieherisch wirkt, muß es ja dem höchsten Ideal der Bestrafung, nämlich der bessernden Strafe, entsprechen. Dem steht nun die haßerzeugende Wirkung des höhnischen Verlachens hemmend gegenüber, die z. B. auch die ironische Behandlung der Schüler durch den Lehrer zu einem so bedenklichen Erziehungsmittel macht. Gibt es einen Ausweg aus diesem Dilemma?

Einen solchen Ausweg eröffnet das Necken, das ich zu den spielenden Entladungen des Kampftriebes rechne. Die Necklust, die sich auch schon in der Tierwelt findet, erschließt eine der ursprünglichsten Quellen des Komischen. Sie sucht durch Taten oder durch Worte den Genuß fremder Minderwertigkeit zu erreichen. Die nicht nur harmlose, sondern auch erzieherische Wirkung des spielenden (scherzenden) Neckens kommt am besten in einer von dem Geist „guter Kameradschaft" erfüllten sozialen Gruppe zur Geltung; auch hier liefern also die sozialen Tendenzen das notwendige Gegengewicht. Der pädagogische Wert des harmlosen Neckens tritt besonders in den gesellschaftlichen Gruppenbildungen der Jugend deutlich vor Augen. So liegt der Nutzen studentischer Verbindungen zu einem nicht unwesentlichen Teil gerade darin, daß hier der in gegenseitigen Foppereien zur Entladung gelangende Kampftrieb seine erzieherischen Einflüsse ohne schädliche Begleiterscheinungen zur Geltung bringen kann, weil ihm das Bewußtsein der sozialen Zusammengehörigkeit den Charakter des Feindseligen und Verachtungsvollen abstreift. Der Gefoppte weiß, daß das Lachen nicht schlimm gemeint ist, und wenn er sich auch über die Verspottung oder den ihm gespielten Streich ein wenig ärgert, so bewahren ihn doch die ungeschriebenen Gesetze der Kameradschaft davor, diese Schwäche zu zeigen. Freilich fehlen auch bei dieser Art von Erziehung die Ausschreitungen so wenig wie in anderen Gebieten des Kampfspiels. Es ist eben ein tödliches Gift, das als Heilmittel benutzt wird, und diejenigen, die es verabfolgen, sind sich ihrer pädagogischen Mission und der durch sie gezogenen Grenzen nicht immer bewußt. Das Sprichwort sagt: Was sich liebt, das neckt sich. Man kann hinzufügen: Nur was sich liebt, sollte sich necken dürfen.

Einen Übergang zu den bloß in der Phantasie stattfindenden Betätigungen der Kampftriebe bildet der reine Kampf mit der Schwierigkeit, der ebenfalls im Spiele geübt wird. Ich möchte diese wichtige Erscheinung nur kurz berühren, obwohl viel über sie zu sagen wäre. Der „reine" Kampf mit der Schwierigkeit hat es nicht mehr mit lebenden Gegnern zu

[1]) Genauer: als eine Bestrafung der starren, mechanischen „raideur", die Bergson auf Grund seiner Metaphysik als eine Art Verrat am Lebensprinzip auffaßt. Eine Kritik dieser Ansicht kann hier nicht unternommen werden.

tun. Ein jedermann geläufiges Beispiel bietet die „Bezwingung" eines schwer zu ersteigenden Berges, soweit sie nicht als Wettkampf mit anderen Bewerbern aufzufassen ist. Wir haben hier einen der Fälle vor uns, in denen die spielende Entladung des Instinktes in Kanäle geleitet wird, die von dem ursprünglichen Strombett recht weit abbiegen. Nur die vermenschlichende Phantasie sorgt, wie schon Lazarus betont hat, auch bei solchen Betätigungen der körperlichen und geistigen Kräfte dafür, daß das Traumbild eines lebendigen Gegners, der zu überwinden ist, doch noch vor der Seele schwebt. Hier wird, solange der Kämpfer den Schwierigkeiten gewachsen ist, das Ideal einer harmlosen Katharsis fast zur Wirklichkeit.[1])

Das bloß innerliche Durchleben von Kämpfen in der Phantasie bringt uns der alten ästhetischen Bedeutung des Katharsis-Gedankens wieder näher als die bisher betrachteten Erscheinungen. Auch hierbei zeigt es sich deutlich, daß unsere Auffassung des Spiels von dem Konnex mit der im Eingang erwähnten Abschwächungstheorie befreit werden muß. Denn das Phantasiespiel der Jugend mit großen Taten und Abenteuern dient ganz gewiß nicht zu einer Schwächung des Instinktes selbst, obwohl es zu einer für den Augenblick befriedigenden und befreienden Erregung der mit ihm zusammenhängenden Emotionen führt. Es wirkt sich hauptsächlich in zwei Formen aus, nämlich in der Lektüre und in dem Wachträumen; jene gehört dem Kreise des ästhetischen Genießens an, dieses steht der künstlerischen Produktion oder genauer: den der Ausführung des Kunstwerkes vorangehenden Zuständen nahe. Das Wachträumen, das gewöhnlich in einem Weiterspinnen von Anregungen besteht, die aus der Lektüre gewonnen sind, kann da, wo es als eine angenehme Beschäftigung der Einbildungskraft gepflegt wird, ausgesprochenen Spielcharakter besitzen. Wir stoßen hier abermals auf die Entstehung von relativ selbständigen Erlebnis-Sphären, die in ihrer Aufeinanderfolge an die „sukzessiven" Bewußtseinsspaltungen erinnern können. „Die meisten Menschen verschließen dieses verschwiegene Walten tief in der Brust, und manche mögen ihr Leben lang in dem innigsten Verkehr der Liebe oder Freundschaft stehen, ohne je durch ein Wort die geheime Traumwohnung zu verraten, in die sie sich täglich zurückziehen und deren Schlüssel sie niemals ausliefern" (Seelenleben des Kindes, S. 162). Am wichtigsten sind die Wachträume der Jugend. In der Periode des Reifens treten sie auch bei Individuen auf, die später solche Phantasiespiele nicht mehr kennen. Wir haben vorläufig nur an die Träumereien zu denken, die dem Bedürfnis nach Kampf-Emotionen entspringen. Das Spiel der jugendlichen Phantasie mit solchen Gegenständen kann von der größten Bedeutung für das künftige Leben werden; aus dieser verborgenen Werkstatt gehen Helden und — Verbrecher hervor. Man vergißt das manchmal, weil es auch „bloße" Träumer gibt, die über den inneren Kreis des Gedankenspiels nicht hinausgehen. Das wache Träumen kann sich aber ebensogut in äußere Handlungen umsetzen; es ist dann die Geburtsstätte entscheidender Taten.

[1]) Daß hier überall auch die von Konrad Lange begründete „Ergänzungstheorie" des Spiels in Betracht kommt, sei nur nebenbei erwähnt.

Bei der Entladung der Kampf-Emotionen in einem bloß ideellen Erleben kann sich die Jugend die Größe erträumen, die ihr die Wirklichkeit versagt. Die Idee der Größe pflegt dann jene beiden Formen anzunehmen, die ich in Erinnerung an die Jugendperiode eines genialen Volkes den Achilleus-Typus und den Odysseus-Typus nennen möchte. Dabei besitzt aber die sozial-sittliche Qualität der Taten gewöhnlich keine entscheidende Bedeutung. Die mit dem Erwachen der Sexualität verbundene stärkere Erregung der Kampftriebe begünstigt ja leicht die antisozialen Tendenzen der menschlichen Natur. Darum sagte ich vorhin, daß aus den Wachträumen der Jugend Helden und Verbrecher hervorgehen können. Die befreiende Entladung ist daher auch hier, obwohl es sich um ein bloßes Phantasiespiel handelt, durchaus nicht immer harmlos, und die Pädagogik hat ernsten Anlaß, an diesen Phänomenen nicht achtlos vorüberzugehen. Eine unmittelbare pädagogische Beeinflussung des Wachträumens wird freilich wegen seiner Heimlichkeit in den seltensten Fällen möglich sein. Da aber seine Eigenart, wie ich schon andeutete, in der Regel durch die Inhalte der Lieblings-Lektüre bestimmt wird, so kann die Erziehung mittelbar Einfluß gewinnen, indem sie für die Verbreitung eines gesunden Lesestoffes sorgt, eine Aufgabe, deren Wichtigkeit ja immer mehr anerkannt wird.

Ein zweites Gebiet des Spieles, für das der Katharsisgedanke in Betracht kommt, hängt mit den Erregungen der sexuellen Triebe zusammen. Wir begegnen hier abermals der uns schon bekannten Unterscheidung: die spielende Entladung der Emotionen kann entweder im Verkehr mit realen Personen stattfinden, oder es kann sich um ein bloß ideelles Erleben sexueller Beziehungen in der Phantasie handeln. Ich beginne mit der ersten Möglichkeit.

Je weiter die erlaubte Ernst-Betätigung des Instinktes durch die Kulturbedingungen hinausgeschoben wird, desto dringender wird die Frage erscheinen, ob hier eine unschädliche Katharsis im Spiele ausführbar ist. Man wird diese Frage bejahen dürfen. Die spielende Erregung der aus dem sexuellen Gebiet stammenden Gefühle wird im Verkehr mit realen Personen hauptsächlich durch den Tanz und die Gesellschaftsspiele der männlichen und weiblichen Jugend ermöglicht. Aber nicht nur durch diese Spiele im eigentlichen Sinne des Wortes; man wird wohl außerdem auch den „Flirt“, das „den-Hof-machen“ oder „die-Cour-schneiden“ als etwas Spielartiges auffassen dürfen, wenn es sich für die Beteiligten nicht um ernstgemeinte Annäherungsversuche, sondern um ein bloßes „Tändeln“ handelt. Überblickt man diese jedermann vertrauten Erscheinungen, so wird man sich trotz der Bedenken mancher Rigoristen dem Eindruck kaum entziehen können, daß hier ein Instinkt, der an und für sich geeignet ist, die gefährlichsten Katastrophen hervorzurufen, zu überraschend harmlosen Betätigungen führt. Wie ist es möglich, die gewaltige und furchtbare Naturkraft so zu zähmen und gezähmt zu erhalten, daß sie nicht alle Bande sprengt —

„Einer Tigerin gleich, die das eiserne Gitter durchbrochen
Und des numidischen Walds plötzlich und schrecklich gedenkt?“

Die Harmlosigkeit der genannten Spiele und spielähnlichen Betätigungen wird, soviel ich sehe, hauptsächlich durch zwei Mittel erhalten. Das erste ist die Beschränkung des Annäherungstriebes auf die Anfangsstadien. Diesem Zwecke dient von innen heraus die Scheu vor dem Unbekannten, die schon bei dem Kinde ein Grundmotiv der Furcht bildet[1]) und nun in der Zeit der Reife den aus der Tiefe aufstrebenden Gewalten gegenüber eine neue Bedeutung erhält. Dazu kommt ferner von außen her die Einstellung des Spiels in die soziale Gruppe der geselligen Vereinigung. Indem sich die Beziehungen der Geschlechter im Tanz, im Gesellschaftsspiel und in den Tändeleien junger Leute vor den Augen der Vereinigung entfalten, wirkt diese bloße Tatsache einer die bestehende Sitte überschreitenden Annäherung mit Erfolg entgegen. Sobald die einschränkende Wirkung fehlt, die von der Öffentlichkeit des Spieles ausgeht, wird die Gefahr größer, daß der Instinkt die Hemmungen durchbricht. Dabei werden freilich die Grenzen des Erlaubten von der Gesellschaft sehr verschieden gezogen. Die Sitte gestattete den Gebildeten im 18. Jahrhundert mehr als heute, und bei den Unterhaltungen der ländlichen Jugend in den Spinnstuben ließ sie häufig die Zügel ganz lose schleifen.[2])

Ein zweites Mittel, das zu der Vermeidung gefährlicher Entwicklungen beitragen mag, ist die Ableitung der Erregung in andere Kanäle. So wird der Tanz trotz seiner unverkennbaren Beziehung auf die Sexualität von der unverdorbenen Jugend überwiegend als Bewegungsspiel genossen. Ja, er kann den Tanzenden selbst den Eindruck eines reinen Bewegungsspieles machen, weil die sexuelle Unterströmung in ihrem Bewußtsein nicht deutlich zur Geltung kommt. Daß sie bei normal Veranlagten dennoch vorhanden ist, kann man aus dem Vorzug ersehen, den der Tanz mit dem anderen Geschlecht vor dem mit dem gleichen genießt. Selbst wenn man annimmt, daß die Berührung den Tanzenden völlig gleichgültig ist, so ist doch die Nähe des anderen Geschlechts und die Selbstdarstellung vor ihm mit Reizen verbunden, die in unsere Sphäre gehören. — Eine vielleicht noch wichtigere Ableitung ist die Verschiebung der sexuellen Tändelei in ein Kampfspiel. Wir werden hier an das schon einmal angeführte Sprichwort: „Was sich liebt, das neckt sich“ und damit an die Erscheinung des Neckens gemahnt, die nun durch das Hereinwirken des Sexuellen eine andere Färbung gewinnt. Der neckende Ton in der Beziehung der Geschlechter ist wohl ein besonders geeignetes Mittel, um die Annäherung in den Schranken eines harmlosen Spieles zu halten. Hierbei wirkt das aus dem Konflikt der Scheu mit dem Annäherungs- und Selbstdarstellungsbedürfnis entspringende „Kokettieren“ des weiblichen Geschlechtes in entscheidender Weise mit. Es ist von Interesse, daß die in solchen Tändeleien so stark hervortretende Lachlust durch das Gefühl der eigenen Überlegenheit über fremde Inferiorität kaum in befriedigender Weise erklärt werden kann, obwohl dieses früher von uns

[1]) Vgl. mein „Seelenleben des Kindes“ (1911) S. 305 f.
[2]) Weiteres in meinen „Spielen der Menschen“, S. 330 f.

berührte Hauptmotiv des Komischen auch nicht fehlt. Besonders das Lachen des scherzend geneckten und zugleich umworbenen Mädchens hat häufig eine unverkennbare Verwandtschaft mit dem Lachen des Verlegenen. Das erinnert an ein zweites Urphänomen des Komischen, das ich schon in den „Spielen der Menschen" neben das „aggressive Kampfspiel" des Neckens gestellt habe: an das spielende Erleben und Überwinden eines „Chocs" oder einer Verwirrung, das als ein „defensives" Kampfspiel bezeichnet werden kann und geradeso wie die andere Urform schon in der frühesten Kindheit, ja auch in der Tierwelt festzustellen ist. Doch diese Zusammenhänge bedürfen einer genaueren Analyse; vielleicht kommt hier doch noch eine weitere, selbständige Quelle des Lächerlichen in Betracht.

Unsere Erörterung der Liebesspiele unter realen Personen hat zu zeigen gesucht, wie die merkwürdige Tatsache einer harmlosen Erregung des mächtigen Instinktes durch die Einschränkung auf die Anfangsstadien und durch die Ableitung in das Gebiet der Bewegungs- und Kampfspiele erklärt werden kann. Ist es infolge dessen zu sagen erlaubt, daß hier das von uns verwertete Bild eines Sicherheitsventils in Anwendung kommt? Ich möchte in der Tat vermuten, daß ein Jüngling, der solche harmlosen geselligen Vergnügungen mit Angehörigen des anderen Geschlechts nicht mitmachen darf oder aus eigenem Willen meidet, leichter in die mannigfaltigen Gefahren verstrickt wird, die mit dem Erwachen des Instinktes zusammenhängen. Dazu kommt noch der Übungswert des Spieles, der auf den ersten Blick bei den uns beschäftigenden Erscheinungen — wenigstens in der Menschenwelt — zu fehlen scheint. Es ist aber doch kaum zu bezweifeln, daß der spielende Verkehr der Geschlechter eine größere Sicherheit in der ernsten Bewerbung verleiht und auf der anderen Seite wichtige Erfahrungen verschafft, die die Prüfung dessen, an den man sich „ewig bindet", erleichtern. Es ist bekannt, daß junge Männer, die den geselligen Verkehr in der eigenen sozialen Schicht meiden, am leichtesten töricht heiraten.

Eine der Gefahren, die den Jüngling bedrohen, der sich der Geselligkeit entzieht, ist die Überhitzung der Phantasie. Damit werden wir auf die Spiele verwiesen, die in einem bloß ideellen Erleben sexueller Beziehungen bestehen, und zwar an erster Stelle auf die Wachträume, die allerdings, wie schon angedeutet wurde, nur dann ein Spiel sind, wenn man sich ihnen „zum Vergnügen" freiwillig zuwendet. Neben der Ausmalung großer Erfolge und ruhmvoller Taten, deren Reiz mit dem Kampftrieb zusammenhängt, bildet die Vorstellung sexueller Beziehungen ihren wichtigsten Gegenstand. Dabei ist der Begriff des Sexuellen natürlich so weit zu fassen, daß er gerade wie bei den bisher besprochenen Erscheinungen neben den gröbsten Reizungen auch die zartesten Regungen umfaßt, bei denen die letzten Ziele des Instinktes, sei es aus Unkenntnis, sei es aus Scheu, völlig verborgen bleiben. In solchen Fällen pflegt aus dem ungestillten Sehnen ein reines Idealbild des vollkommenen Mannes oder Weibes herauszuwachsen, das den Träumenden viel zu hoch steht, um irgendeinen anderen Gedanken als den einer keuschen Verehrung aufkommen zu lassen. Man darf annehmen, daß solche nebelhafte Idealbilder

doch häufig widerstandsfähig genug sind, um sich wie eine feste Schutzmauer zwischen den heranwachsenden Menschen und die ihn umgebenden Realitäten zu stellen. — Dieselbe unbestimmte Sehnsucht kann in ihrem dunklen Drängen auch ganz von der Beziehung auf Menschliches „abgeleitet" und anderen Idealen zugeführt werden, die von unserem Gebiete weit abliegen. Das überströmende Sichhingeben ist ein dem sexuellen Fühlen und der Begeisterung für das Vollkommene und Unbedingte gemeinsames Verhalten. Man hat in diesem Zusammenhange an Platos tiefsinnige Lehre vom Eros erinnert. Der Gedanke einer „Ableitung" des sexuellen Trieblebens in das Gebiet solcher Ideale ist von Colin A. Scott in seiner Abhandlung „Sex and art"[1]) behandelt worden. Besonders wichtig ist dabei die Wendung zu religiösen Idealen. Sogar hier tritt uns aber auch die Überhitzung der Phantasie entgegen, von der wir ausgingen. Welche Befleckungen der Seele durch die ausmalenden sinnlichen Wachträume möglich werden, veranschaulichen manche Erzeugnisse einer krankhaft erregten religiösen Lyrik in widerlichster Weise.

Ich erwähne ferner das Gebiet der Poesie. Es ist leicht zu zeigen, daß die hier hervortretenden stofflichen Interessen vorwiegend auf die beiden Gruppen der Kampf- und Liebesemotionen hinweisen. Dabei kann man nicht nur auf den genießenden Hörer oder Leser, sondern auch auf den produzierenden Künstler den Katharsisgedanken anwenden. Da aber das künstlerische Produzieren als Ganzes genommen kaum eine Spieltätigkeit ist, so beschränke ich mich auf wenige Andeutungen. Soweit sich in der dichterischen Tätigkeit das wichtige Prinzip der „Selbstdarstellung" geltend macht[2]), ist sie eine befreiende Entladung von Emotionen, denen ja die leicht erregbare Seele des Poeten besonders stark ausgesetzt ist; damit hängt es zusammen, daß die originellsten Werke großer Dichter so häufig den Charakter von Konfessionen besitzen. Der wirkliche Künstler begnügt sich aber keineswegs mit der einfachen Äußerung dessen, was sein Innerstes erregt; es kommt dabei vielmehr auch zu einer Art „Ableitung" oder „Umsetzung".[3]) Das Stoffliche wird, wie Schiller in kühner Härte sagt, „vernichtet" durch die Form, oder wohl richtiger: es wird in der künstlerischen Um- und Neuformung zum „aufgehobenen Moment". Dieser Umsetzung dienen die beiden anderen Hauptmotive der Kunst, das Prinzip der Nachahmung und das Prinzip der Schöngestaltung. Der Künstler offenbart sich, indem er sich doch zugleich hinter Masken verbirgt; er befreit sich, indem er das Eigenste und Innerste in selbständige Formen gießt und so von sich ablöst. Zum Dionysischen kommt das Apollinische. Dabei mag zwischen den Extremen des impulsiven „Hinwühlens" und der zielbewußten, oft leidensvollen Arbeit des Gestaltens auch die Spielstimmung auftreten: „weil's mich freut". Aber der ganze Prozeß kann sicher nicht als Spiel bezeichnet werden.

[1]) American Journal of Psychology, VII (1896).
[2]) Vgl. mein „Spiele der Tiere", 2. Aufl., Jena 1907, S. 320 f.
[3]) Den Ausdruck „Umsetzung" verwendet in anderem Zusammenhang A. Kohl, „Pubertät und Sexualität", Würzburg 1911.

Anders verhält es sich bei dem ästhetischen Genießen des Kunstwerks. Auch hier kann man freilich die Meinung vertreten, daß der wahrhaft „ästhetische" Zustand über die Sphäre eines bloßen Spieles hinauswachse.[1]) Jedenfalls ist aber die naive, auf das Miterleben des Stofflichen eingestellte Form des Genießens, mit der wir es zunächst zu tun haben, eine „Vergnügung" oder ein Spiel. Nun besitzt, wie jedermann weiß, die Entladung der sexuellen Emotionen in diesem bloß ideellen Nacherleben eine weitreichende Bedeutung. Ob man darin schon ein eigentlich „ästhetisches" Verhalten erblickt oder nicht, ist von unserem Standpunkt aus ziemlich gleichgültig. Genug, das große Publikum nimmt lyrische, epische und dramatische Kunstwerke nicht nur ihrer künstlerischen Form nach auf, sondern vor allem zu dem Zweck eines spielenden Erlebens agonistischer und erotischer Beziehungen. Die Schilderung des Erotischen ist dabei sehr verschiedenartig, indem sie sich von der englischen Familiennovelle, dem Gartenlaubenroman und der Lyrik für höhere Töchter bis zu dem anderen Extrem einer pornographischen Literatur erstreckt. Dort die uns schon bekannte Beschränkung auf die Anfangsstadien, hier die aufreizende Enthüllung des Obszönen. In der Mitte liegt die unbefangene Deutlichkeit eines Boccaccio oder Rabelais. Die Harmlosigkeit der Entladung hängt natürlich nicht nur von jener Beschränkung, sondern auch von der Individualität des Genießenden ab. Sogar der Marlittroman kann bei jugendlichen Lesern stärkere Erregungen auslösen, als man vermuten möchte.

Infolgedessen ist es vom erzieherischen Standpunkte aus wichtig, daß hier für den Genießenden ebenso wie für den Künstler das uns bekannte Mittel der „Ableitung" oder „Umsetzung" auch dann wirksam bleibt, wenn sich die Schilderung des Erotischen nicht ängstlich auf die ersten Anfangsstadien beschränkt. In dieser Hinsicht ist erstens die schon besprochene „Vernichtung des Stoffes durch die Form" zu erwähnen, für die Maupassants „Maison Tellier" ein gutes Beispiel liefert. Es sei nebenbei bemerkt, daß das Interesse für den architektonischen Aufbau der Formen in der bildenden Kunst dieselben Dienste leistet. — Das zweite Hauptmittel der Umsetzung ist die Wendung ins Komische. Indem der Poet — hierin ist Boccaccio ein Meister — die Situationen in das kühle Licht des Lächerlichen rückt, nimmt er ihnen die schwüle Nähe und reißt sich selbst wie den Leser über die trüben Fluten, die ihn verschlingen wollen, in reinere Lüfte empor. Es ist nicht ohne Interesse für die Beziehungen zwischen Spiel und Kunst, daß hier dieselben Mittel zur Anwendung kommen wie bei dem Liebesspiel mit realen Personen. Denn

[1]) So neuerdings Julius Fischer, „Wesen und Zweck der Kunst", Arch. f. syst. Philos. XVII (1911), S. 155f. Fischer geht in seiner tiefdringenden Untersuchung von der ästhetischen „Betrachtung" aus, die er als ein nachschaffendes Erkennen der künstlerischen Gestaltung auffaßt. Dabei soll nicht das Vergnügen den Zweck abgeben (dann wäre die Betrachtung ein Spiel), sondern „die Betrachtung selbst (Erkennen und Schaffen)". Es wird sich aber doch fragen, ob nicht das ästhetische Genießen auch in dieser Form den Zweck der „Vergnügung" — nämlich eben der Freude „am Betrachten selbst" — behält und daher immer mehr in wissenschaftliche „Betrachtung" übergeht, je mehr dieser Zweck zurücktritt.

das Necken der tändelnd umworbenen Person zieht das Verhältnis in das Komische hinüber, und der Tanz mit dem anderen Geschlecht kann treffend als eine „Vernichtung des Stoffes durch die Form“ bezeichnet werden.

Das führt uns zu einem letzten Gegenstand hinüber, dem ich noch ein paar Worte widmen möchte: das Spiel des Witzes mit dem Unanständigen, speziell mit dem sexuell Anstößigen. Es ist bekannt, daß in diesem Gebiete, wenn die Gegenwirkung der Scheu und des gebildeten Geschmackes fehlt, der ganz unverhüllte, der witzigen Form entbehrende, scherzhafte Hinweis genügt, um eine sehr intensive Erheiterung hervorzurufen. Diese Tatsache ist auch von Naturvölkern bezeugt, bei denen das von Fr. Th. Vischer betonte Bewußtsein, die einengenden Schranken der Konvention zu zertrümmern, nicht in Betracht kommt.[1]) Wir haben offenbar auch hier die erleichternde Entladung sexueller Emotionen vor uns. Die dabei erfolgende Zurückdrängung in das ideelle Gebiet ergibt sich sehr deutlich aus der einleuchtenden genetischen Ableitung, die Sigm. Freud in seinem Buche „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten“ (Leipzig und Wien 1905) versucht hat. Danach wäre der letzte Untergrund der Drang nach Berührung. Die Lust, das Sexuelle mit dem Auge wahrzunehmen, würde schon eine „Ersetzung“ jenes primitivsten Bedürfnisses sein. Und die Freude an der obszönen Rede wäre ein Ersatz des Ersatzes, indem sie sozusagen in einer Entblößung vor dem geistigen Auge besteht.[2]) Zu der so ermöglichten spielenden Erregung sexueller Emotionen kommt dann in der Kulturwelt das schon erwähnte Motiv hinzu, die lästig gewordenen Fesseln der Konvention rücksichtslos zu zerbrechen. Wichtiger ist aber auch hier wieder die Ableitung des Interesses vom Stoffe auf die Form durch die Technik des Witzes. Daß es sich dabei gerade wie in den anderen von uns besprochenen Fällen nicht um eine Vernichtung des Stofflichen, sondern nur um eine Verschiebung des Schwerpunktes handelt, beweist eine von Freud mit Recht hervorgehobene Tatsache: „Bei allen obszönen Witzen unterliegen wir grellen Urteilstäuschungen über die Güte des Witzes, soweit dieselbe von formalen Bedingungen abhängt; die Technik dieser Witze ist oft recht ärmlich, ihr Lacherfolg ein ungeheurer.“

Daß dieses unser letztes Beispiel aus dem Gebiete der spielenden Katharsis als eine harmlose oder gar unter Umständen nützliche Entladung angesehen werden könne, wird schwerlich behauptet werden. Für die Jugendperiode zum mindesten, an die wir ja immer in erster Linie dachten, wird die Frage verneint werden müssen. Denn hier zerreißen grobe und schmutzige Hände das zarte Gewebe, das die Seele des Jünglings schützend umhüllt: die wohltätige Scheu vor den unbekannten Mächten.

[1]) Vgl. K. v. d. Steinen, „Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens“, 2. Aufl, 1897, S. 187.

[2]) Wenn Freud in der weiteren Entwicklung seiner genetischen Hypothese annimmt, daß die obszöne Rede ursprünglich an das Weib gerichtet und einem Verführungsversuch gleichzusetzen sei, so vermag ich ihm hierin nicht beizustimmen.

Die Autorität des Lehrers.[1])

Von Wilhelm Jerusalem.

Der Autoritätsbegriff ist bisher meist von Theologen und Moralphilosophen, in der letzten Zeit auch von Soziologen behandelt worden. Eine gute Übersicht über die verschiedenen Ansichten von der ethischen, theologischen und sozialen Bedeutung der Autorität gibt das 1907 erschienene Buch von Tessen-Wesierski „Der Autoritätsbegriff in den Hauptphasen seiner historischen Entwicklung", wo, dem katholischen Standpunkte des Verfassers entsprechend, Aristoteles, Augustin und Thomas von Aquino besonders eingehend behandelt werden. Der Verfasser berichtet aber auch über die Stellung der modernen Philosophie zu diesem so wichtigen Begriffe und erörtert die einschlägigen Fragen selbständig mit sehr besonnenem und unbefangenem Urteil. Die Bedeutung der Autorität für die Ethik ist besonders geistvoll von Höffding dargelegt worden, und zwar nicht in seiner großen „Ethik", sondern in seiner so überaus gehaltvollen kleinen Schrift „Die Grundlage der humanen Ethik" 1880 (S. 37 bis 61). Hier findet auch der Lehrer sehr wertvolle Anregungen.

Die soziale Bedeutung der Autorität hat in neuerer Zeit Ludwig Stein in mehreren Aufsätzen behandelt und auch ein größeres Werk über diesen Gegenstand in Aussicht gestellt.[2]) In einem dieser Artikel will Stein in der Entwicklung der Wirkungen der Autorität drei Phasen unterscheiden, und zwar Autorität durch Furcht, Autorität durch Gewohnheit und Autorität durch Vernunft. Es mag sein, daß sowohl die psychologische als auch die soziologische Entwicklung ähnliche Stadien durchläuft, allein das Wesen der Autorität selbst wird dadurch nicht erkannt. Dabei muß man gegen die Autorität durch Furcht ernste Einwände machen, worauf schon Höffding in der angeführten Schrift (S. 38) hinweist. „Die Autorität", sagt er, „worauf das Gesetz beruht, appelliert an andere Elemente im Wesen des Menschen als die Furcht."

Wenn die Autorität ihre eigentliche Wirkung ausüben soll, so darf die Furcht dabei keine Rolle spielen. Es muß vielmehr eine Art spontaner Hingabe da sein, die aber doch nicht auf bewußten Vernunfterwägungen beruht.

In allen diesen Erörterungen, soweit sie mir bekannt geworden sind, vermißt man gerade dasjenige, was für uns Lehrer das allerwichtigste ist. Was uns bisher fehlt, das ist eine tief eindringende psychologische Analyse des Wesens und der Wirkungen der Autorität. Die wenigen Bemerkungen, die Simmel in seiner Soziologie (S. 136 f.) darüber macht, geben zwar einige Anregungen, sind aber zu kurz, um das schwierige Problem auch nur darzustellen. Ich beschäftige mich schon längere Zeit mit dieser Frage und habe bereits vor zehn Jahren eine Monographie über Autorität in der Schule versprochen. Die folgenden Ausführungen

[1]) Aus einem in den nächsten Monaten erscheinenden Werke: „Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen". (Bei Wilh. Braumüller in Wien.)

[2]) Vgl. Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung usw. v. Juli 1902 und Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie Bd. 1 (1907).

mögen als eine Art von Abschlagszahlung auf das gegebene Versprechen angesehen werden. Meine Untersuchung hat mich zwar noch nicht zu einer nach allen Seiten hin abgeschlossenen Theorie gelangen lassen. Allein die wichtigsten Fragen haben sich mir doch soweit geklärt, daß ich hoffen darf, in die Sache etwas tiefer eingedrungen zu sein und namentlich für das praktische Schulleben nicht unwichtige Ergebnisse gewonnen zu haben.

Da ist nun zunächst das eine festzustellen, daß Autorität geistige Macht ist. Wie jede andere seelische Kraft kann natürlich auch die Autorität nicht anders als durch physische Medien, wie z. B. durch Blicke, durch Worte, durch geschriebene Sätze, auf andere Menschen wirken. Allein das Physische und das Physiologische ist eben nur das Medium, nicht das Wesen. Dieselben Worte und Gebärden, die, von einer Autorität gebraucht, rasche und tiefe Wirkung üben, bleiben wirkungslos, wenn sie der seelischen Kraft entraten, in der eben das Wesen der Autorität besteht. Diese Tatsache allein ist für uns Lehrer von größter Wichtigkeit. Sie zeigt uns, daß wir durch Wissen und namentlich durch konsequentes, energisches Wollen auch dann Autorität erlangen können, wenn die Natur uns körperlich nicht gerade autoritativ ausgestattet hat. Tatsächlich habe ich Kollegen gekannt, die klein und unansehnlich von Gestalt waren und doch ihre Klassen souverän beherrschten, vortreffliche Disziplin hielten und ihre Schüler zum Arbeiten brachten. Anderseits erinnere ich mich wieder an andere, die eine imponierende Statur, eine kräftige Stimme, kurz alles Äußerliche besaßen, das für den ersten Augenblick den Schülern Respekt einzuflößen pflegt, und dabei dennoch zum Spielball der Jungen wurden. Die Autorität hat also ihren Sitz im Geiste und kann nur von da aus ihre Wirkung entfalten.

Das Gebiet, auf dem die Autorität ihre tiefste und zugleich ihre ausgedehnteste Wirksamkeit entfaltet, ist das Gebiet des religiösen Lebens. Gott, Christus, die Kirche, die heil. Schriften, die Kundgebungen des Papstes, sie alle üben auf die Gläubigen einen starken seelischen Einfluß aus und bestimmen ihr Denken, ihr Fühlen und ihr Wollen. Mit dem Namen des „Gläubigen" bezeichnen wir jeden, der der religiösen Autorität sich unterworfen fühlt. Da wir nun kein deutsches Wort besitzen, das dieses Verhältnis zur Autorität eben so kurz und verständlich zu bezeichnen fähig wäre, so erlaube ich mir, von Gläubigen auch da zu sprechen, wo das religiöse Leben nicht in Betracht kommt, und bezeichne mit diesem Worte jeden, der unter dem Einflusse irgendeiner Autorität steht. Und nun frage ich: Wie läßt sich die seelische Einwirkung der Autorität auf den Gläubigen im allgemeinen charakterisieren?

Die Antwort auf diese Frage dürfen wir mit ziemlicher Sicherheit den ausgedehnten Forschungen entnehmen, die in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts über die vom Engländer Braid entdeckten Erscheinungen des Hypnotismus und der Suggestion angestellt worden sind. Es gelingt bekanntlich nicht selten, Menschen in eine Art von künstlichen Schlaf (Hypnose) zu versetzen, währenddessen sie den Eingebungen (Suggestionen) des Hypnotiseurs in ganz außerordentlichem Grade zugäng-

lich sind. Sie halten alle Urteile des Hypnotiseurs — auch die widersinnigsten — für wahr und fügen sich blindlings seinen Anordnungen. Mitunter bleiben die Hypnotisierten dem Einflusse des Hypnotiseurs auch dann noch unterworfen, wenn sie bereits erwacht sind. Sie führen mitunter noch nach Wochen, ja nach Monaten die Befehle aus, die ihnen während der Hypnose für einen späteren Zeitpunkt erteilt wurden. Wer sich über die Einzelheiten dieser Vorgänge interessiert, der findet z. B. in dem Buche von Moll über Hypnotismus oder in dem auch ins Deutsche übersetzten Buche von Bernheim „La suggestion mentale" reiches Material. Die psychologische und physiologische Deutung der Tatsachen gibt James' Principles of Psychology (II, 593—614), ferner Wundt (Phys. Psychologie, III, 663 ff. und Kleine Schriften, II, 426 ff.) und besonders anregend und tiefgründig Lipps (Leitfaden der Psychologie, 1903, Seite 313 ff.).

Als die Tatsachen der Hypnose in den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in wissenschaftlichen Kreisen bekannt wurden und man sich durch die Arbeiten von Charcot und Bernheim überzeugt hatte, daß man es hier nicht mit spiritistischen Schwindeleien, sondern mit wirklichen Forschungsergebnissen zu tun habe, da konzentrierte sich das Interesse der Psychologen zunächst auf die hypnotischen Zustände. Man erhoffte von den Experimenten die Entdeckung bisher verborgener Seelenkräfte und erwartete auch für die Physiologie neue Aufschlüsse. Nun hat in der Tat die Hypnose in manche Tiefe des Seelenlebens, besonders in die Natur der Willensvorgänge hineingeleuchtet und auch der Physiologie wertvolle Kunde über die Natur und die Leitungsbahnen zentraler Erregungen gebracht. Allein das wichtigste Ergebnis dieser ganzen Forschungsarbeit ist nicht die Hypnose, sondern die genaue Kenntnis der damit eng verbundenen Tatsache der Suggestion. Man versteht darunter eine besondere Art von Einwirkung eines Menschen auf den anderen, deren Wesen darin besteht, daß alles, was vom Suggestor ausgeht, einen besonders starken Einfluß auf das sinnliche Empfinden, auf das Vorstellen, Urteilen, Fühlen und Wollen des der Suggestion Unterworfenen ausübt, daß dagegen alle von anderswoher kommenden Einwirkungen, alle Gegengründe und Gegenmotive entweder vollkommen ausgeschaltet oder doch wesentlich abgeschwächt werden.

In der Hypnose tritt sowohl die Suggestibilität des Hypnotisierten als auch die Macht des Suggestors mit so großer Deutlichkeit und in so großer Stärke zutage, daß diese Art der Einwirkung eines Menschen auf den anderen jedem Beobachter auffallen mußte. Die Hypnose unterscheidet sich eben vom gewöhnlichen Schlafzustande, wie Lipps treffend bemerkt, „durch die feste und umgrenzte wache Insel in der im übrigen mehr oder weniger schlafenden Seele. Diese wache Insel ist bezeichnet durch die Person des Hypnotisators. Sie ist der „Ort" oder Bezirk in der Seele des Hypnotisierten, wo diese Person ihre äußere Erscheinung, die Klangfarbe und der Tonfall ihrer Stimme ihren Sitz hat." Die Macht des Hypnotisators ist oft erschreckend groß. Er vermag im Bewußtsein des Hypnotisierten beliebig Halluzinationen und Illusionen von solcher Stärke zu

erzeugen, daß dadurch sogar physiologische Veränderungen hervorgerufen werden. So ist es vorgekommen, daß der Hypnotisator dem Hypnotisierten sagte, das Stück Eisen, womit er jetzt seine Hand berühren werde, sei glühend. Bei der Berührung zuckte der Hypnotisierte schmerzlich zusammen, und es bildeten sich an der betreffenden Hautstelle kleine Brandblasen. Der Hypnotisierte glaubt dem Hypnotisator alles und führt oft auch nach dem Erwachen seine Befehle aus. Trotzdem ist die Selbständigkeit des Hypnotisierten nicht ganz vernichtet. Wenn die Gegengründe gegen die suggerierten Urteile oder die Gegenmotive gegen die suggerierten Befehle sehr stark sind, so sträubt sich der Hypnotisierte nach dem Erwachen dagegen, und es siegt oft seine eigene Vernunft und sein eigener Wille. Allein die Richtung seines Denkens, Fühlens und Wollens wird doch übermächtig beeinflußt.

Durch die hypnotischen Experimente wurde nun die Aufmerksamkeit einerseits auf die Suggestibilität, anderseits auf die suggestive Kraft im Menschen gelenkt. Der so geschärfte Blick bemerkte nun bald, daß diese Tatsachen keineswegs bloß in der Hypnose zutage treten. Wir stehen auch im Wachzustande unter dem Einflusse von Suggestionen. Nicht bloß überragende Menschen, auch überlieferte Meinungen, feststehende Sitten und Gebräuche, Lieblingsbücher u. a. üben auf uns Wirkungen aus, die mit den in der Hypnose beobachteten Tatsachen der Art nach gleich und nur dem Grade nach verschieden sind. Die Suggestion ist eine allgemeine Form der Wechselbeziehung zwischen Mensch und Mensch. Die suggestive Einwirkung zeigt überall die doppelte Eigenschaft der Verengerung und der Verstärkung. Bestimmte Einflüsse werden verstärkt und andere stark abgeschwächt. Während aber in der Hypnose der Einfluß auf die Sphäre der sinnlichen Empfänglichkeit am auffallendsten zutage tritt, ist bei der Wachsuggestion die Wirkung auf die sekundären und tertiären Gebilde (Jodl) die weitaus wichtigere. Unsere Urteile, unsere Gefühle und unsere Willensentscheidungen sind es, die öfter und stärker als wir es wissen von Suggestion beeinflußt sind. Die starke Einwirkung beliebter Volksredner auf erregte Massen, die werbende und treibende Kraft bestimmter Ideen und Schlagwörter, die mächtige Einwirkung von Religionsstiftern auf ihre ersten Anhänger, alles das beruht auf Suggestion und Suggestibilität.

Es ist nun für mich kein Zweifel, daß auch die seelische Einwirkung der Autorität auf den Gläubigen als eine Art von Suggestion aufzufassen ist und daß sich aus dieser Auffassung wichtige Aufschlüsse für uns Lehrer gewinnen lassen. Der Lehrer, der Autorität besitzt, dringt mit seiner ganzen Persönlichkeit, zu der auch sein Lehrgegenstand gehört, tief in die Seelen der Schüler ein und erzeugt dort die „wache Insel", von der oben die Rede war. Die Schüler sind für alles empfänglich, was vom Lehrer ausgeht und was sich auf seinen Gegenstand bezieht, dagegen sind ihre übrigen Vorstellungs- und Urteilsdispositionen in hohem Grade abgeschwächt. Daraus erklärt es sich, daß die Schüler in der griechischen Stunde ihre geographischen, mathematischen und historischen Kenntnisse, die sie besitzen, so erstaunlich wenig parat haben. Die gehören eben

nicht zur „wachen Insel“. Die in dieser Weise wirksame Autorität macht es natürlich dem Lehrer sehr leicht, Interesse zu erwecken, die Schüler zur eigenen Tätigkeit anzuregen und so ihre Aufmerksamkeit wach zu erhalten. Daraus ergibt sich, daß der Besitz der Autorität dem Lehrer die Unterrichtsarbeit wesentlich erleichtert. Das ist aber eine Selbstverständlichkeit, die uns nicht weiterbringt. Was wir wissen wollen, ist etwas anderes. Wir müssen die suggestiven Wirkungen der Autorität genauer studieren, wir müssen die verschiedenen Arten derselben kennen lernen, um daraus deutliche Kriterien zu gewinnen, an denen der Lehrer zu erkennen vermag, ob er die Autorität noch besitzt oder bereits verloren hat. Wir dürfen ferner nicht vergessen, daß unsere Autorität Mittel und nicht Selbstzweck ist. Neben den Wirkungen und Kriterien der Autorität müssen wir also auch ihre Grenzen erforschen und uns zum Bewußtsein bringen.

Die seelischen Wirkungen der Autorität lassen sich am einfachsten und bequemsten nach den drei Grundfunktionen des Bewußtseins gliedern, die wir mit den Worten: Denken, Fühlen und Wollen bezeichnen. Nun wissen wir zwar, daß diese Grundfunktionen im tatsächlichen Seelenleben nicht isoliert bleiben, sondern infolge unserer einheitlichen und zentralisierten Organisation immer zusammenwirken. Allein, es ist doch im Laufe der Kulturentwicklung infolge der Arbeitsteilung eine weitgehende Differenzierung der Seele eingetreten, die nicht nur eine Vermannigfaltigung, sondern auch eine Vereinseitigung der Funktionen zur Folge gehabt hat. Dies zeigt sich nun besonders deutlich, wenn wir die Wirkung der Autorität betrachten. Wir stehen im Leben fast niemals bloß unter dem Einflusse einer einzigen Autorität. Meistens sind es verschiedene Autoritäten, die auf uns einwirken. Keine derselben beherrscht uns ganz. Vielmehr wirkt die eine besonders auf unseren Intellekt und auch da oft nicht auf den ganzen, sondern nur auf ein bestimmtes Gebiet, während andere Autoritäten wieder unser Fühlen und Wollen beeinflussen. So folgen wir einem Gelehrten, dem wir in seinem Fache Autorität beimessen, willig und ohne Widerstreben in unseren Urteilen, während er gar keine Gelegenheit hat, auch für unseren Willen maßgebend zu werden. Anderseits behalten oft Eltern, die gar keine wissenschaftliche Ausbildung genossen haben, lange Zeit hindurch ihre Autorität über ihre Kinder, auch wenn diese den Eltern an Bildung und Kenntnissen weit überlegen sind. In solchen Fällen wirkt die Autorität in keiner Weise auf den Intellekt, sondern nur auf das Fühlen und Wollen der Gläubigen. Wir sehen also, daß die Einwirkung der Autorität sich nicht nur begrifflich nach den verschiedenen Grundfunktionen sondern läßt, sondern auch tatsächlich sich im wirklichen Leben so differenziert, daß sie nur auf die eine oder die andere der Grundfunktionen wirkt, den übrigen Seelentätigkeiten gegenüber jedoch wirkungslos bleibt. Die Erfahrung gibt uns somit das Recht, diese Sonderung vorzunehmen und die Art der Entwicklung auf die verschiedenen Kräfte der Seele gesondert zu betrachten.

Der Einfluß der Autorität auf unser Denken äußert sich darin, daß wir die von der Autorität ausgehenden Urteile ohne weitere Prüfung

für wahr halten. Ja, wir sind sogar geneigt, diese Urteile gegen Anfechtungen zu verteidigen, und zwar um so energischer, je größer die Autorität ist. Die Stärke und Festigkeit unseres Glaubens ist das Maß für die Größe und Kraft der Autorität. Wir wollen diese Art der Beeinflussung die intellektuelle Autorität nennen. Die zahlreichsten und instruktivsten Beispiele für die Wirkung der intellektuellen Autorität liefert das religiöse Leben. Der Gläubige hält die Dogmen und Verheißungen, die Erzählungen und Auslegungen seiner Kirche unbedingt und ohne selbständige Prüfung für wahr. Wo sich der geringste Zweifel regt, da hat die Autorität der Kirche bereits einen Stoß erlitten. Die Kirche, besonders die katholische, weiß das und legt deshalb auf Strenggläubigkeit so großen Wert. Bei uns Lehrern steht die Sache etwas anders. Wir werden deshalb weiter unten zu untersuchen haben, welche Bedeutung die intellektuelle Autorität des Lehrers für den Unterricht besitzt, und namentlich zu zeigen haben, welche Grenzen ihr gesteckt sind.

Die Wirkung der Autorität auf das Fühlen äußert sich darin, daß jede von der Autorität ausgehende Billigung meines Tuns oder gar ein Lobspruch mich innerlich erhebt und lebhafte, wohltuende Lustgefühle in mir hervorruft. Dagegen ist jede Mißbilligung, jeder Tadel von autoritativer Seite geeignet, mich vor mir selbst herabzusetzen, eine gedrückte Stimmung und somit starke Unlust in mir hervorzurufen. Diese Tatsache ist für uns Lehrer als Kriterium von Wichtigkeit. Sobald wir merken, daß unser Lob und unser Tadel die Schüler gleichgültig lassen, so müssen wir darin ein bedenkliches Zeichen dafür erblicken, daß unsere Autorität im Schwinden begriffen ist.

Auf unser Wollen wirkt die Autorität in der Weise, daß wir den Befehlen der Autorität ohne Widerstreben gehorchen. Enthält der Befehl etwas direkt Unangenehmes, so mag sich ja in der Seele des Gläubigen ein Kampf entspinnen, allein er wird, falls die Autorität stark genug ist, nur von kurzer Dauer sein. Nun kann man ja Gehorsam auch durch brutale Macht und grausame Strenge erzwingen. Deshalb ist der Gehorsam der Schüler noch kein sicheres Kriterium der Autorität. Wohl aber ist der Ungehorsam ein sicherer Beweis dafür, daß die Autorität des Lehrers geschwunden ist.

Die Wirkungen der Autorität auf das Fühlen und Wollen hängen miteinander aufs engste zusammen. Wessen Lob und Tadel in mir lebhafte Gefühle der Lust bezw. Unlust auslöst, dem werde ich in den meisten Fällen willig und widerspruchslos gehorchen. Dagegen besteht zwischen dieser Wirkung auf Gemüt und Willen und dem Einfluß der intellektuellen Autorität auf unser Urteilen ein starker Unterschied, sozusagen eine relative — wenn auch gewiß keine absolute — Unabhängigkeit. Es wird sich deshalb empfehlen, für die Einwirkung der Autorität auf das Fühlen und Wollen eine eigene Bezeichnung einzuführen. Ich schlage dafür den Namen: moralische Autorität vor, weil diese Art von Einwirkung für die sittliche Entwicklung besonders bedeutsam erscheint.

Wir werden nun zu untersuchen haben, wie sich diese beiden Arten von Autorität im Schulleben geltend machen und geltend machen sollen.

Was zunächst die intellektuelle Autorität betrifft, so lehrt die Erfahrung, daß wir in den untersten Klassen der höheren Schulen diese Autorität von vornherein besitzen. Die Schüler sind von der Volksschule her daran gewöhnt, daß der Lehrer alles weiß, und erwarten nun von den Lehrern der höheren Schule, die bei uns in Österreich „Professoren" heißen, jedenfalls noch mehr. Wir sind also, wenn wir das Klassenzimmer betreten, um unsere erste Unterrichtsstunde zu geben, für alle oder doch für die weitaus meisten Schüler der untersten Klassen unbedingte intellektuelle Autorität. Keinem Schüler fällt es ein, an der Wahrheit unserer Urteile zu zweifeln. Wir brauchen uns also auf dieser Stufe die intellektuelle Autorität nicht zu erwerben. Wir müssen nur alles vermeiden, was geeignet wäre, unsere Autorität zu untergraben. Dazu aber ist nichts anderes nötig als sorgfältige Vorbereitung und strenge Selbstzucht.

In den untersten Klassen ist aber die intellektuelle Autorität des Lehrers eine unerläßliche Bedingung des Unterrichtserfolges. Auf dieser Stufe soll nämlich nicht das Lehrbuch, sondern der Lehrer selbst die erste und unmittelbare Quelle der Belehrung sein. Wir schreiben die Paradigmen an die Tafel, wir entwickeln und formulieren die Regeln, wir demonstrieren am Globus und an den naturkundlichen Objekten, und wir erzählen die Geschichte. Wir sprechen dem Schüler die ersten Worte der fremden Sprache vor, aus unserem Munde lernt er Aussprache und Betonung. Was wir sagen, muß dem Schüler heilig sein. Keine Kritik und kein Zweifel darf rege werden. Wir müssen die unbedingte Sicherheit des Wissens innerlich haben und äußerlich zur Schau tragen. Wir müssen Wissende sein und scheinen.

Wir dürfen also niemals schwanken, wir dürfen uns nicht versprechen und uns nicht irren. Wir dürfen es unter keinen Umständen darauf ankommen lassen, daß wir etwas einmal Gesagtes korrigieren oder gar zurücknehmen müssen.

Bei der elementaren Natur des auf dieser Stufe mitzuteilenden Lehrstoffes ist ja diese hier ganz unerläßliche Sicherheit nicht schwer zu erlangen. Allein gerade deshalb sind wir oft leicht geneigt zu glauben, daß es dazu keiner intensiven Vorbereitung bedürfe. Wir versäumen es daher oft, uns mit dem Inhalt und Wortlaute der Lehr- und Übungsbücher genau bekanntzumachen, aus denen die Schüler das von uns Gelernte zu Hause wiederholen müssen. Wir gestatten uns kleine Abweichungen, die in der Sache tatsächlich irrelevant sein mögen, dennoch aber geeignet sind, die Schüler, die am Worte kleben, zu verwirren. Sie wissen dann nicht recht, ob sie uns glauben sollen oder ihrem Buche. Eben deshalb scheint es mir wichtig, daß wir uns die Bedeutung der intellektuellen Autorität für diese Stufe klar zum Bewußtsein bringen. Die intellektuelle Autorität muß hier geradezu eine absolute sein, damit die grundlegenden Elemente in allen Disziplinen, besonders aber im Sprachunterrichte und in der Mathematik, zum festen und bleibenden Besitze der Schüler werden.

Anders gestaltet sich die Sache, wenn die Schüler aus den untersten Klassen in die mittleren und von da aus in die oberen vorrücken. Hier wird die intellektuelle Autorität des Lehrers, die in den untersten Klassen

unerläßliche Forderung war, zu einem Problem. Besteht doch die Aufgabe der Mittelschule vornehmlich darin, die Schüler zu geistiger Selbständigkeit zu erziehen. Wie soll dies nun möglich sein, wenn die intellektuelle Autorität des Lehrers immer eine absolute und unbedingte bleibt? Wir stehen hier wieder vor einer schwierigen Synthese, deren der Mittelschullehrer so viele vollziehen muß. Es muß möglich gemacht werden, die intellektuelle Autorität des Lehrers so um- und auszugestalten, daß sie die Selbständigkeit der Schüler nicht hemmt, sondern fördert. Man hat sich in pädagogischen Kreisen dieses Problem, soviel ich weiß, noch niemals klar und deutlich zum Bewußtsein gebracht. Man dehnt deshalb die intellektuelle Autorität des Lehrers oft zu weit aus, verlangt von den Schülern der Oberklassen ein „jurare in verba magistri" (Schwören auf die Worte des Lehrers), das die selbständige Entwicklung hemmt, oft als lästiger Zwang empfunden wird und den Schülern die Schule verleidet. Es gibt nicht wenige Lehrer, die fürchten, ihrem Ansehen zu schaden, wenn sie über die Auffassung eines philologischen Textes, über die einzig richtige Lösungsmethode eines mathematischen Problems, über den Grund des Mißlingens eines physikalischen Experimentes nicht souverän und endgültig entscheiden. In einem Widerspruche seitens eines Schülers erblicken solche Lehrer nicht selten ein disziplinwidriges Benehmen, das gewaltsam unterdrückt werden muß.

Ein derartiger Vorgang, der leider nicht selten ist, muß jedoch als schwerer pädagogischer Fehler bezeichnet werden. Dabei übersehen solche Lehrer, weil sie nicht genug psychologisch geschult sind, daß sie mit solchen Maßregeln ihren Zweck gar nicht erreichen. Gewaltsam dekretierte Entscheidungen und brutales Unterdrücken jedes Widerspruchs kann die Schüler dazu bringen, daß sie stillschweigen, daß sie sich äußerlich fügen und nächstens nicht mehr widersprechen. Allein der Unmut über das vermeintliche Unrecht kann leicht bewirken, daß sich in den Seelen der Schüler eine Summe von innerem Groll ansammelt, der dann manchmal zu überraschenden und höchst peinlichen Entladungen führt. Noch schlimmer ist es, wenn die Schüler dadurch, daß man ihnen jede selbständige Regung übel nimmt, das Interesse an der Schule oder an einzelnen Lehrgegenständen ganz verlieren, wenn sie in der Schule stumpf und gleichgültig dasitzen und den Drang nach Betätigung persönlichen Lebens auf Gebieten auswirken, die ganz abseits der Schule liegen. Die Schule hat dann jeden Einfluß auf die Formung, Modelung und Gestaltung der jungen Seelen verloren. Der Lehrer hat also durch seine gewaltsamen Entscheidungen sein eigenes Ansehen nicht gehoben, sondern schwer geschädigt.

Wenn wir also unser Hauptziel, die Erziehung zur geistigen Selbständigkeit durch Vermittlung wissenschaftlicher Bildung, nicht aus dem Auge verlieren wollen, so müssen wir uns darüber klar werden, daß unsere intellektuelle Autorität, die in den untersten Klassen eine absolute und unbedingte sein muß, mit der zunehmenden Reife der Schüler eine Wandlung durchzumachen haben wird. In welchem Sinne diese Wandlung sich vollziehen muß, das wird sofort klar werden, wenn wir uns darauf besinnen, wie wir selbst unsere wissenschaftliche Bildung erwerben und aus

welchen Quellen wir unsere Kenntnisse schöpfen. Es wird sich dann zeigen, daß viele dieser Quellen durch die Art des Unterrichtes in den mittleren und oberen Klassen unseren Schülern selbst zugänglich werden. Unsere Schüler lernen nach und nach aus denselben Quellen schöpfen wie wir. So bildet sich allmählich eine Autorität aus, der sich Lehrer und Schüler in gleicher Weise bereitwillig unterwerfen. Diese Autorität ist keine andere als die der Wissenschaft selbst. Indem wir nun nach und nach unsere persönliche Autorität auf die unpersönliche der Wissenschaft übergehen lassen, können wir ohne jede Einbuße unseres Ansehens unsere Schüler mit aller uns zu Gebote stehenden Energie und Geschicklichkeit zu selbständiger Arbeit erziehen. Wir wollen versuchen, dies an einigen Beispielen zu illustrieren.

Wenn wir eine griechische Vokabel nicht wissen, so schlagen wir im Wörterbuche nach. Das tun aber auch die Schüler, und so sehen wir, daß das Lexikon eine gemeinsame Autorität für Lehrer und Schüler bildet. Der Lehrer besitzt vielleicht ein größeres Wörterbuch und ist durch seine reiche Belesenheit gewiß in der Lage, das Wörterbuch besser zu benutzen, allein in letzter Linie ist er doch genau so wie die Schüler auf das Lexikon angewiesen. Ebenso sind die Logarithmentafeln für Lehrer und Schüler gleich maßgebend. Der Historiker schöpft seine Kenntnis der Begebenheiten entweder unmittelbar aus den Quellen oder aus erprobten Darstellungen. Solche Darstellungen stehen aber namentlich in größeren Städten auch den Schülern der oberen Klassen zur Verfügung. Wenn wir nun zur Selbständigkeit erziehen wollen, so müssen wir die Schüler der mittleren und besonders der oberen Klassen dazu anleiten, diese wissenschaftlichen Hilfsmittel ausgiebig zu benutzen und sich ein eigenes Urteil zu bilden. Da wird es hier und da vorkommen, daß ein Schüler sich eine Überzeugung bildet, die von der des Lehrers abweicht. Es muß ihm nun jedesmal gestattet sein, dies in der entsprechenden Form vorzubringen und seine Meinung zu begründen. Der Lehrer wird diese Ansicht sorgsam prüfen und entweder als eine Auffassung bezeichnen, die hier auch möglich wäre, oder er wird die Gründe angeben, aus denen hervorgeht, daß der Schüler Unrecht hat. Dabei wird er Gelegenheit haben zu zeigen, daß er zwar nicht mehr absolute Autorität, aber doch eine gewisse Überlegenheit in der Kenntnis und Verwertung der wissenschaftlichen Hilfsmittel besitzt. Diese Überlegenheit muß allerdings deutlich zutage treten, weil sonst das Ansehen des Lehrers leidet. Wenn nun die Schüler die Überzeugung gewonnen haben, daß ihr Lehrer wirklich viel weiß und die Methoden und Hilfsmittel seiner Wissenschaft beherrscht, dann wird es auf sie den allerbesten Eindruck machen, wenn er einmal die Ansicht eines Schülers, die von der seinigen abweicht, als eine ebenfalls mögliche bezeichnet oder ihr sogar den Vorzug gibt. Er liefert damit ein Beispiel der Überzeugbarkeit, die das vornehmste und echteste Zeugnis wahrhaft wissenschaftlicher Denkweise ist.

Ich hatte einmal in den zwei obersten Klassen, wo ich Griechisch gab, einen Schüler, der sich sehr intensiv für Philologie interessierte und sich bereits wissenschaftlich damit beschäftigte. Er schaffte sich kritische Aus-

gaben der in der Schule gelesenen Autoren an und las gelehrte Werke, z. B. Lehrs' „Aristarch". Er pflegte die kritische Ausgabe von Sophokles in die Schule mitzunehmen und wußte deshalb in den Lesarten Bescheid. Da kam es denn zuweilen vor, daß der in der Schulausgabe gebotene Text keine befriedigende Interpretation zuließ. Ich fragte nun den betreffenden Schüler ganz unbefangen, was überliefert sei, und ließ ihn ruhig seine Meinung über die Stelle angeben. Sehr oft zeigte es sich, daß die Überlieferung einfacher und verständlicher war als die vom Veranstalter der Schulausgabe aufgenommene Konjektur. Die Interpretation gestaltete sich dadurch nur interessanter. Es war nicht der geringste Anlaß zu irgendwelcher Unzukömmlichkeit. Ich behielt die Leitung stets in der Hand, und mein Ansehen hat dabei nicht im geringsten gelitten. Andere Kollegen aber beklagten sich oft über die Anmaßung und Frechheit desselben Schülers, weil sie offenbar der Ansicht waren, daß ein so hoher Grad von Selbständigkeit eines Schülers die intellektuelle Autorität des Lehrers schädige.

Wenige Jahre nach dem Beginne meiner Lehrtätigkeit — ich war damals an einem Provinz-Gymnasium angestellt — erhielt ich vom Inspektor den Auftrag, den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, d. h. bei uns in Österreich Logik und Psychologie, zu übernehmen. Nun hatte ich zwar an der Universität einige philosophische Kollegien gehört, allein meine wissenschaftliche Beschäftigung war damals noch ausschließlich klassische Philologie. Ich mußte mich also in dieses neue Gebiet erst einarbeiten und machte nun aus dieser Unfertigkeit den Schülern gegenüber durchaus kein Hehl. Wir arbeiteten gemeinsam in der anregendsten Weise, und nach vielen Jahren erfuhr ich von meinen damaligen Schülern, daß gerade meine Aufrichtigkeit auf sie den allerbesten Eindruck gemacht hatte. Aber auch noch viel später, als ich mich bereits längere Zeit intensiv mit Psychologie und Philosophie beschäftigt hatte, forderte ich die Schüler direkt zur Kritik auf. Die Unterrichtsstunden gestalteten sich infolgedessen sehr lebhaft, es wurde tüchtig diskutiert, aber niemals gab es einen Anstand. Ich war immer in der Lage, die Diskussion abzubrechen, wenn sie sich zu verlieren drohte, und hatte wiederholt Gelegenheit, die von den Schülern gegebenen Anregungen als wertvoll zu bezeichnen.

Diese Erfahrungen bestärken mich also in der Überzeugung, daß in den oberen Klassen die intellektuelle Autorität des Lehrers, unbeschadet seines Ansehens, auf die Wissenschaft selbst übertragen werden kann und soll. Die Erziehung zu geistiger Selbständigkeit macht diese Wandlung zu einer unerläßlichen Forderung.

Wenn alle Lehrer von dieser Notwendigkeit durchdrungen sind, dann braucht man keine Vorschriften über freiere Behandlung der Schüler in den oberen Klassen. Diese freiere Behandlung tritt vielmehr ganz von selbst ein. Der Lehrer wird dann zum überlegenen, leitenden Freunde der Schüler, der ihnen die Wege weist, auf denen sie zu wissenschaftlicher Bildung und zu geistiger Selbständigkeit gelangen.

Wir haben nun noch kurz auf die Frage zu antworten, wie man sich die intellektuelle Autorität erwirbt und namentlich wie man sie erhält. Denn auch von der Autorität gilt das treffende Wort des Demosthenes, daß es oft schwerer ist, die Güter zu bewahren, als zu erwerben (ὅτι πολλάκις τὸ φυλάξασθαι τἀγαθὰ τοῦ κτήσασθαι χαλεπώτερον). Die Grundlage für die intellektuelle Autorität sollte jeder Lehramtskandidat bereits auf der Universität zu gewinnen trachten. Wenn er von dort tüchtige, umfangreiche Fachkenntnisse und zugleich Freude an wissenschaftlicher Arbeit und redliche Gewissenhaftigkeit in wissenschaftlichen Fragen mitbringt, so wird er gleich in den ersten Lehrstunden, die er gibt, den Schülern Achtung einflößen. Dagegen wird Oberflächlichkeit und Gleichgültigkeit und die damit meist verbundene Trägheit von den Schülern sehr bald bemerkt und zieht den Verlust der Autorität nur zu bald nach sich. Das auf der Universität gewonnene Wissen muß jedoch durch sorgfältigste Vorbereitung und stetes Weiterarbeiten vertieft und namentlich gefestigt werden. Wir dürfen besonders in den ersten Jahren unserer Amtstätigkeit keine Mühe scheuen, wir müssen alles herbeischaffen, was zum Verständnis einer Stelle, zur Belebung des geschichtlichen Vortrages, zum sicheren Gelingen eines physikalischen Experimentes erforderlich ist. Wenn ein klassischer Philologe sich nicht die Zeit nimmt, ausführliche Kommentare durchzuarbeiten, die Nachschlagebücher ausgiebig zu benutzen, wenn er es, was gar nicht selten vorkommt, prinzipiell ablehnt, naturwissenschaftliche und technische Dinge, die in der Lektüre vorkommen, sachlich vollkommen verstehen zu lernen, dann darf er sich nicht wundern, wenn bisweilen ein tüchtiger Schüler faktisch mehr weiß als der Lehrer. Ich erinnere mich noch lebhaft daran, welche Mühe es mich gekostet hat, etwas Genaueres über die „wilden Esel“ zu erfahren, von denen Xenophon in der Anabasis erzählt, und wie schwer es mir wurde, die von Cäsar im siebenten Buche des gallischen Krieges beschriebene Art des Mauerbaues bei den Kelten anschaulich vorzustellen. Ich bin aber stets von dem Grundsatze ausgegangen, daß der Philolog seine Autoren auch in sachlicher Hinsicht vollkommen durchdringen muß. So wie sich der Lehrer solche Dinge leicht macht, kann er auch bei den Schülern die erforderliche Sorgfalt und Gründlichkeit in der Vorbereitung zwar verlangen, aber nicht erzielen.

Die wissenschaftliche Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit des Lehrers sind also die Grundlagen seiner intellektuellen Autorität. Diese zu erwerben und zu befestigen, ist also jedem Lehrer möglich, weil dazu ja vor allem sicheres Wissen und sorgfältige Vorbereitung, nicht aber besondere persönliche Gaben erforderlich sind. Wenn der Lehrer aber den von uns verlangten Übergang der intellektuellen Autorität von seiner Person auf die unpersönliche Wissenschaft selbst anbahnen und durchführen soll, so muß er unbedingt die andere Art der Autorität, die wir oben als moralische bezeichnet haben, in genügendem Grade besitzen. Sonst verliert er das Heft aus der Hand, und die Schule nimmt Schaden. Wir müssen also jetzt die Bedingungen und Wirkungen der moralischen Autorität näher ins Auge fassen.

Unter moralischer Autorität verstehen wir, wie oben gesagt wurde, den Einfluß des Lehrers auf das Fühlen und Wollen der Schüler. Empfindlichkeit für Lob und Tadel des Lehrers und widerspruchslosen Gehorsam bezeichneten wir als die Kriterien, an denen der Lehrer erkennen kann, ob er diese Autorität noch besitzt. Worin besteht nun, so müssen wir jetzt fragen, die Bedeutung dieser Form der Autorität für unsere Erziehungsarbeit?

Da ist zunächst zu sagen, daß die moralische Autorität des Lehrers eine wichtige Bedingung für den ruhigen und gedeihlichen Betrieb des Unterrichtes ist. Wenn es dem Schüler nicht gleichgültig ist, ob ihn der Lehrer lobt oder tadelt, so wird er sich bemühen, es ihm recht zu machen, wird sich namentlich gedrängt fühlen, seine Tätigkeit zu entfalten. Die moralische Autorität des Lehrers hilft also in hohem Grade mit bei der Erweckung des Interesses. Ebenso erleichtert der widerspruchslose Gehorsam die Anwendung unseres zweiten Unterrichtsprinzips, die Gewöhnung an regelmäßige Arbeit. Daraus ergibt sich, daß die moralische Autorität des Lehrers durchaus nicht dieselbe Wandlung durchzumachen hat wie die intellektuelle. Die moralische Autorität brauchen wir ebenso in den untersten wie in den obersten Klassen. Wenn sich auch die äußeren Formen des Benehmens gegenüber den Schülern mit den Altersstufen ändern, so muß doch die innere Kraft des Lehrers, auf der die moralische Autorität beruht, immer dieselbe bleiben.

Noch bedeutsamer ist die Wirkung der moralischen Autorität für die Erziehung unserer Zöglinge. Wir gewinnen durch die moralische Autorität einen Einfluß auf das, was Aristoteles τὰ ἄλογα τῆς ψυχῆς nennt, d. h. auf die irrationalen Teile der Seele, auf das Fühlen und Wollen der Schüler. Diese aber bilden den Unterbau des Bewußtseins. Wenn der Lehrer die moralische Autorität besitzt, immer nur das lobt, was Lob verdient, und nur das tadelt, was wirklich tadelnswert ist, wenn er ferner immer nur das befiehlt, was zur Förderung der geistigen Entwicklung dient, so vermag er unendlich viel zum Aufbau der Persönlichkeit beizutragen und kann auf ganze Generationen segensreich wirken. Die moralische Autorität sitzt also tiefer und wirkt nachhaltiger als die intellektuelle. Ihre Wurzeln liegen im innersten Innern der Persönlichkeit des Lehrers verborgen. Von da geht die suggestive Wirkung aus, deren Wesen sich nicht leicht beschreiben läßt und deren Bedingungen nicht so deutlich bloßgelegt werden können, wie dies bei der intellektuellen Autorität möglich war. Trotzdem wollen wir an der Hand einer reichen Erfahrung den Versuch wagen, wenigstens einige wichtige Momente hervorzuheben, die dem jungen Lehrer Andeutungen geben sollen, was er zu tun und was er zu meiden hat, um die moralische Autorität zu erwerben und zu erhalten.

Vor allem ist hier auf den engen Zusammenhang zwischen intellektueller und moralischer Autorität hinzuweisen. Wenn der Lehrer sich als kenntnisreich erweist und zugleich eine große Sicherheit in der Beherrschung des Lehrstoffes an den Tag legt, so ist damit schon der Grund für die moralische Autorität gelegt. Sein Wissen und seine sorgfältige Vorberei-

tung gestatten ihm ein sicheres Auftreten in der Lehrstunde, und damit ist schon sehr viel gewonnen. Dies gilt nicht nur in den untersten Klassen, wo, wie wir oben sagten, die intellektuelle Autorität eine absolute sein muß, sondern auch auf der Oberstufe, wo die intellektuelle Autorität auf die unpersönliche Wissenschaft übertragen ist. Gerade den Schülern der oberen Klassen imponiert ein großes, ausgebreitetes Wissen, besonders wenn es nicht so ganz ausschließlich auf das eigene Fach eingeschränkt ist. Wenn der Lehrer den Schülern als ein Wissender erscheint, so wird sein Lob und sein Tadel ihnen nicht gleichgültig sein, wenigstens da nicht, wo es sich um eine intellektuelle Leistung handelt. Wenn wir also eifrig arbeiten, um unser Wissen zu vermehren und zu befestigen, wenn wir uns sorgfältig vorbereiten und infolgedessen in bezug auf den Lehrstoff mit souveräner Sicherheit auftreten, so legen wir auch den Grund zur Entwicklung der moralischen Autorität. Jedenfalls wird man das eine sagen können, daß ohne Sicherheit des Wissens, ohne wissenschaftliche Tüchtigkeit die moralische Autorität schwer zu erwerben ist. Wer im Wissen unsicher ist oder sich gar Blößen gibt, dessen Lob und Tadel wird die Schüler meist gleichgültig lassen.

Vollkommen ausreichend ist jedoch die wissenschaftliche Tüchtigkeit nicht, um auch die moralische Qualität zu gewährleisten. Dazu gehören noch bestimmte Eigenschaften des Charakters.

Viele sind nun der Ansicht, daß diese Eigenschaften, eben weil sie aus den Tiefen der Persönlichkeit stammen, angeboren sein müssen und nicht erworben werden können. Ich aber meine, und die Erfahrung bestätigt es mir, daß der junge Lehrer nur in seltenen Fällen bereits eine vollkommen ausgeprägte Persönlichkeit ist. Ich habe es vor allem an mir selbst erfahren, daß erst die Schule die Persönlichkeit des Lehrers ausgestaltet. Ich weiß es aus eigenem Erleben, daß fester Wille, energische Selbstzucht, sorgfältige Vorbereitung und fortwährendes Nachdenken über die zu treffenden Maßregeln dem jungen Lehrer, auch wenn er keine besonderen Anlagen zu einer führenden Stellung mitbringt, allmählich die nötige Sicherheit im Auftreten verleihen. Deswegen hoffe ich, daß die folgenden Anregungen und Ratschläge manchem jungen Kollegen dazu helfen werden, die moralische Autorität zu erwerben.

Wenn Lob und Tadel auf die Schüler Eindruck machen sollen, so muß man sparsam damit umgehen und sorgsam überlegte Abstufungen machen. Die honores, die wir den Schülern verleihen, sollen nach dem Worte des Cornelius Nepos „rari ac tenues“ sein, d. h. sie dürfen nicht zu häufig und nicht in zu überschwenglichen Ausdrücken erteilt werden. Einfache Pflichterfüllung nimmt man als selbstverständlich hin, dagegen darf und soll man eine wesentlich hervorragende Leistung, eine besonders treffende Antwort warm und aufrichtig anerkennen. Ebenso ist es ratsam, mit dem Tadel hauszuhalten. Einen unaufmerksamen Schüler bringt man oft durch bloßes Fixieren zur Anteilnahme zurück. Über gewöhnliche Pflichtversäumnisse habe ich oft statt eines Tadels nur meine Verwunderung geäußert, und das hat meist stärker gewirkt. Wenn dagegen ein grober Unfug verübt wurde, der noch dazu mit Unredlichkeit verbunden war,

dann sind starke Worte der Entrüstung am Platze, die aber durchaus keine Schimpfworte enthalten sollen.

Was nun den Einfluß auf den Willen betrifft, so werden wir am sichersten wirken, wenn wir uns vorher ganz genau und sorgfältig überlegen, was wir anzuordnen und aufzutragen haben. Dann aber, wenn der Befehl erlassen ist, dürfen wir absolut nicht locker lassen. Mit aller Energie und Zähigkeit müssen wir darauf dringen, daß das, was wir verlangt haben, wirklich geschehe. Sobald die Schüler sehen, daß es hier keinen Widerstand, kein Ausbeugen, kein Vergessenmachen gibt, werden sie bald, und zwar sehr bald, sich widerspruchslos unseren Willensentscheidungen fügen.

Für die Erhaltung der moralischen Autorität ist es ferner sehr wichtig, daß der Lehrer seinen persönlichen Sympathien und Antipathien in bezug auf einzelne Schüler, Gefühlen, die ja durchaus menschlich sind und niemals eliminiert werden können, keinen Einfluß auf die Behandlung und Beurteilung der Schüler einräume. Absolute Gerechtigkeit ist das sicherste Mittel zur Erwerbung und Erhaltung der Autorität. Die Schüler vertragen große Strenge in den Anforderungen verhältnismäßig leicht, wenn der Lehrer ihr Gerechtigkeitsgefühl nie verletzt. Das aber kann jeder Lehrer leisten, wenn er den guten Willen dazu mitbringt. Zur Liebe, sagt das Sprichwort, kann man nicht zwingen, allein zur Gerechtigkeit kann man sich durch intensives Nachdenken und durch Selbstzucht erziehen. Gerechtigkeit aber ist, das sei hiermit wiederholt, die wichtigste Quelle der moralischen Autorität.

Vielleicht ließen sich noch andere Bedingungen und Maßregeln anführen, die dem Lehrer den Weg zur Erlangung der Autorität zeigen. Ich will mich jedoch mit dem Gesagten begnügen. Das Wichtigste scheint mir dabei die Überzeugung jedes Lehrers zu sein, daß intellektuelle und moralische Autorität unerläßliche Bedingungen des Unterrichtserfolges sind und daß es möglich ist, diese mit Wissen und Willen zu erwerben.

Zum Kapitel der überwertigen psychischen Leistungen bei Schwachsinnigen.

Von K. Ziegler.

Es ist eine bekannte Tatsache, daß Schwachsinnige häufig einseitig entwickelte Fähigkeiten aufweisen, die sich nicht nur von der allgemeinen geistigen Minderwertigkeit, neben der sie bestehen, schroff abheben, sondern auch recht oft die durchschnittliche Höhe normaler menschlicher Leistungsfähigkeit übersteigen. Diese Fälle pflegen mit besonderer Vorliebe registriert und in Aufsätzen über das Wesen des Schwachsinns zitiert zu werden; es sei nur an die bekannten Beispiele der Zeichenkünstler, der Kalenderleute, der sogenannten Rechensimpel usw. erinnert, denen man in der Literatur oft begegnet. Bis heute aber wurde versäumt, solche Fälle eingehend und systematisch

zu untersuchen und ihren Tatbestand objektiv festzulegen, wenigstens ist mir bis jetzt ein solcher Versuch noch nicht begegnet. Und doch scheint eine genaue Prüfung dieser merkwürdigen psychischen Erscheinungen keineswegs überflüssig zu sein. Einmal würden dadurch Fehler und phantastische Übertreibungen, die bei der üblichen dilettantischen Beobachtung und kasuistischen literarischen Fixierung dieser Beispiele sehr häufig mit unterlaufen, vermieden, und zum anderen könnten diese Untersuchungen der psychologischen Forschung eine Menge bedeutungsvollen Tatsachenmaterials liefern. Aus diesem Grunde soll im folgenden ein solcher Fall einseitiger psychischer Leistungsfähigkeit bei gleichzeitiger allgemeiner Geistesschwäche eingehender beschrieben werden. Dieser Fall geht zwar nicht über die Grenzen normaler Leistungen hinaus, er ist aber doch geeignet, das Interesse der Psychologen auf sich zu lenken.

Es handelt sich um einen jetzt 18jährigen Jungen aus gutsituierter, gebildeter Familie, der weder in der Volksschule noch in der Hilfsschule fortkam und darum privatim unterrichtet wurde. Der Junge zeigt ausgeprägten erethischen Schwachsinn, steht, was Urteilsfähigkeit anbelangt, auf sehr niederer (kindlicher) Stufe und wird sicher niemals der unmittelbaren Führung und Leitung entbehren können. Von diesem Jungen nun erzählte die Mutter als Beweis dafür, daß er doch nicht so ganz schwach sein könne, unter anderem auch die Tatsache, daß er zu Hause eine kleine Drehorgel mit einer Menge zugehörender Notenscheiben (Platten) besitze und daß er diese Platten, obwohl er die ihnen aufgedruckten Titel oder Anfänge der Musikstücke nicht zu lesen imstande sei, genau kenne und mit absoluter Sicherheit voneinander zu unterscheiden vermöge. Später bot sich mir Gelegenheit, diese Angabe eingehend zu prüfen.

Die Drehorgel ist eine der bekannten modernen spieluhrähnlichen Musikinstrumente mit auswechselbaren Notenscheiben. Diese Notenscheiben sind kreisrunde Platten aus Stahlblech, haben einen Durchmesser von 25—30 cm und zeigen auf ihrer unteren Fläche kreisweise angeordnete ausgestanzte Erhöhungen (Zähne), durch die beim Drehen die entsprechenden Tonklappen geöffnet werden. Auf der oberen Seite, etwas über dem Mittelpunkte, ist in kräftiger deutlicher Antiqua der Titel des Musikstückes, das die betr. Platte spielt, aufgedruckt, und links am Rande steht in großen arabischen Ziffern die Katalognummer des Musikstückes. Von diesen beiden Bezeichnungen abgesehen, ist die äußerliche Aufmachung bei sämtlichen Platten gleich.

Der Junge hatte die Orgel vor fünf Jahren erhalten. Seitdem ist sie sein fast ausschließliches Spielzeug. Es vergeht kaum ein Tag, an dem er sie nicht hervorholt, und das Vergnügen, mit dem er sich diesem Spiel oft stundenlang hingibt, trägt beinahe den Charakter des Leidenschaftlichen. Andere kindliche Musikinstrumente (Mundharmonika, Handharmonika, Glockenspiel, Trompete, Zither, Geige u. ähnliche) liegen völlig unbenutzt in seinem Spielschrank, weil er geistig zu schwach, manuell zu ungeschickt und außerdem zu ungeduldig und energielos ist, um deren Handhabung — auch in der primitivsten Form — zu erlernen. Mit um so größerer und zäherer Leidenschaftlichkeit wünschte er sich bei jeder sich bietenden Gelegenheit (Weihnachten, Namenstag usw.) neue Platten für seine Orgel, so daß deren Zahl heute auf 85 gestiegen ist. Diese Platten benennt er jedoch nicht durchweg nach den ihnen aufgedruckten Titeln. Nur einen geringen Teil bezeichnet er genau nach der angegebenen Etikette. Bei einer Anzahl von Platten nimmt er nach Art sprachlich ungewandter Kinder ganz willkürliche Verkürzungen vor, z. B. statt „Immer an der Wand entlang“ „Wand entlang“, statt „Tief im Böhmerwald“ „Der Böhmer-

wald", statt „Grüß mir das blonde Kind am Rhein" „Mädel am Rhein" usw. Wieder andere benennt er nach Wortgruppen aus dem zugehörigen Texte, z. B. „Frühmorgens, wenn die Hähne krähn" = „Dann gehet leise", „Edelweis" = „Blume, die allein", „Ringelreigen" = „Gott wie sind die brav". Bei einer vierten Gruppe bildete er sich in freier Anlehnung an den Text oder Titel der betr. Musikstücke oder aus unbekannten Motiven ganz eigene Ausdrücke, z. B. „Seht die drei Rosse" = „Pferdli am Rößli", „Mattchiche" = „Bi, ba, bellus", „Deutsches Flaggenlied" = „Kirschen im Garten", „Ballsirenen-Walzer" = „Morgen Kinder" usw.

Nach diesen Vorbemerkungen sollen die angestellten Untersuchungen kurz geschildert werden. Zunächst wurde geprüft, wieweit der Junge die 85 Platten auf Grund gleichzeitiger Gesichts- und Gehörseindrücke erkannte. Dabei durfte er jede Platte nach Belieben ansehen und in die Orgel einstellen und abspielen. Es zeigte sich, daß der Junge 71 Platten richtig bezeichnen konnte, 9 benannte er falsch, und von 5 gab er überhaupt keinen Namen an. Das negative Ergebnis bei den 14 nicht erkannten Platten erklärte die Mutter damit, daß der Junge an diesen Platten von Anfang an kein Vergnügen gefunden und sie darum auch sehr selten oder nie gespielt habe. Es befanden sich unter diesen verhältnismäßig viele Volkslieder („Wer niemals einen Rausch gehabt", „Im tiefen Keller sitz ich hier", „Im Krug zum grünen Kranze") und merkwürdigerweise auch das Vilja-Lied aus der Lustigen Witwe, merkwürdig deshalb, weil er dieses Lied auf der Straße sehr oft zu hören bekam und er im allgemeinen die vielgesungenen Gassenhauer besonders bevorzugt. Aber offenbar entsprechen diese getragenen Weisen nicht seiner entschiedenen Vorliebe für lebhafte Musikstücke im Walzer- oder Marschtempo. Überhaupt scheint auf ihn der Rhythmus der Musik mehr Eindruck zu machen als die Melodie, ein Umstand, der lebhaft an die Lehre von der primären Bedeutung des Rhythmus in der Entwicklung der Musik erinnert. Schließlich sei noch bemerkt, daß der Junge die überwiegende Mehrzahl der 71 richtig bezeichneten Notenplatten mit spielender Sicherheit und ohne jedes Besinnen erkannte.

Die zweite Versuchsreihe sollte feststellen, wieweit der Junge imstande war, die Musikstücke nur nach dem Gehör zu bestimmen. Die fraglichen 71 Platten (die 14, die dem Jungen völlig fremd waren, waren nach dem ersten Versuch ausgeschaltet worden) wurden ihm der Reihe nach vorgespielt, während er sich selbst, um jedem Erkennen der Platten durch das Gesicht vorzubeugen, in einem Nebenzimmer aufhielt. 67 Musikstücke wurden von ihm richtig angegeben. Dabei war es durchaus nicht nötig, ihm die Anfänge derselben vorzuspielen. In den meisten Fällen genügten 1—2 beliebig herausgegriffene Takte, um ihn ein Musikstück erkennen zu lassen. Bei einer späteren Nachprüfung wurden ihm die 4 nicht erkannten Musikstücke nochmals separat vorgespielt. Überraschenderweise gab er jetzt auch von diesen 4 Musiknummern die Titel richtig an. Der Junge ist also imstande, von den 85 Musiknummern, die sein augenblickliches Orgelrepertoir ausmachen, 71 ausschließlich nach dem Gehör zu unterscheiden und zu benennen. Dieses starke Musikgedächtnis äußert sich auch bei jedem Konzert, das der Junge anhört. Sobald eines „seiner" Musikstücke angestimmt wird, erstrahlt sein Gesicht in lebhafter freudiger Überraschung, und schon nach wenigen Takten weiß er „was es ist". Dabei fällt ihm aber auch sofort auf, wenn die Stücke nicht genau nach der ihm bekannten Melodie gespielt werden. Diese Tatsache eines normal entwickelten Musikgedächt-

nisses ist um so auffallender, als der Junge nicht fähig ist, auch nur drei Töne des allereinfachsten und leichtesten Kinderliedchens zu singen.

Bei der dritten und mir wichtigsten Untersuchungsreihe wurde dem Jungen die Aufgabe gestellt, die Namen der 71 Platten nur nach den Gesichtseindrücken festzustellen. Das Ergebnis war überraschend genug. Obwohl der Junge tatsächlich, wie eine kurze Prüfung bestätigte, die Aufschriften nicht lesen konnte (der Junge ist im Leseunterricht noch nicht über die deutsche Druckschrift, Fibelstufe, hinausgekommen), gab er doch 59 Platten richtig an, welche Zahl sich bei einer später vorgenommenen Nachprüfung noch auf 62 erhöhte, sicher eine ganz hervorragende und auffallende Leistung. Unter den 9 Versagern befanden sich wieder auffallend viele Volkslieder („Ich weiß nicht, was soll es bedeuten", „Die Wacht am Rhein", „Im Wald und auf der Heide", „Steh ich in finstrer Mitternacht", „Sah ein Knab ein Röslein stehn" u. a.). Diese Lieder sind ihm dem Gehör nach zwar alle bekannt, aber er spielt sie nie oder nur sehr selten, so daß sich die betr. Platten seinem Gedächtnis auch nicht einprägen.

Im allgemeinen zeigten die Versuche, daß die Gehörseindrücke an sich genügten, eine Reproduktion der Titel auszulösen. Verband sich mit ihnen aber noch das optische Bild der Platten, so wurde dadurch die Sicherheit und Schnelligkeit der Reproduktion wesentlich gesteigert. Während bei der ersten Versuchsreihe (Bestimmen der Platten nach dem Gehör und Gesicht) ein Zaudern und Zögern kaum vorkam, trat bei der zweiten und dritten Versuchsreihe (Bestimmen nur nach Gehör oder Gesicht) in einzelnen Fällen eine deutliche Unsicherheit zutage.

Nun drängt sich aber die wichtige Frage auf: Wenn der Junge die Aufschriften der Platten nicht zu lesen vermag, woran erkennt er sie dann bei der dritten Versuchsreihe? Als Antwort auf diese Frage kommen zwei Möglichkeiten in Betracht: Entweder er erkennt die Platten doch an ihrer Etikette, und zwar nicht lesend, sondern auf Grund eines rein äußerlichen Totaleindrucks, oder er unterscheidet sie nach anderen Merkmalen. Dementsprechend wurden die Untersuchungen, die eine Lösung dieser Frage herbeiführen sollten, in zwei Gruppen angeordnet. Die erste Versuchsgruppe sollte prüfen, ob und inwieweit die Aufdrucke (Titel und Nummer) dem Jungen als Erkennungszeichen dienen; darum wurden ihm hier die Platten so vorgelegt, daß er von ihnen unter Verdeckung der gesamten nicht bedruckten Fläche a) Aufschrift und Nummer, b) nur die Aufschrift und c) nur die Nummer zu Gesicht bekam. Die zweite Untersuchungsgruppe sollte feststellen, ob und inwieweit das nicht bedruckte Feld der Platten bei dem Erkennungsakte eine Rolle spielt. Dementsprechend wurden bei diesen Versuchen Aufschrift und Nummer der Platten verdeckt, und zwar a) nur die Nummer, b) nur die Aufschrift und c) beide zusammen.

Der Einfachheit halber wurden bei diesen Versuchen nur 20 Platten benutzt und zwar diejenigen, die dem Jungen am geläufigsten waren. 14 davon wählte er selbst aus, er bezeichnete diese Platten mit dem Attribut „neu", obwohl von ihnen in Wirklichkeit nur 3 ein neues Aussehen hatten. Aber er verstand unter diesen „neuen" Platten offenbar diejenigen, die augenblicklich sein konstantes Spielrepertoir ausmachten. Charakteristisch war, daß der Junge bei einem zweiten Versuche aus den sämtlichen 85 Platten wieder genau diese 14 Platten auswählte.

Da sich ferner bei den ersten Versuchen gezeigt hatte, daß der Junge seine Angaben nicht mit mechanisch-automatischer Sicherheit und Regelmäßigkeit machte, d. h. ein und dieselbe Platte das eine Mal richtig und das andere Mal falsch bezeichnete,

wurde zur Erzielung möglichst objektiver Resultate jede der folgenden Untersuchungen dreimal ausgeführt, und zwar nicht unmittelbar hintereinander, sondern an verschiedenen Tagen. Dabei ist bezüglich der Zählung folgendes zu beachten. Die ersten drei Ziffern geben die Zahl der Treffer an, die sich bei der ersten, zweiten und dritten Ausführung des einzelnen Versuchs ergaben. Die vier Ziffern der zweiten Zifferngruppe bedeuten der Reihe nach, wie viele Platten bei sämtlichen drei Ausführungen eines Versuches dreimal, zweimal, einmal und gar nicht richtig bezeichnet wurden. Die letzte (fettgedruckte) Ziffer stellt einen Durchschnittswert dar: die Zahl der drei- und zweimal richtig benannten Platten.

Schließlich sei noch bemerkt, daß, um einer Veränderung des ursprünglichen Kenntnisstandes während der Versuche durch den Einfluß der Übung nach Möglichkeit vorzubeugen, einerseits der Junge verhindert wurde, seine Angaben sofort ad oculus zu kontrollieren (wozu er stets namentlich in zweifelhaften Fällen große Neigung zeigte), und andererseits die Experimente auf einen Zeitraum von drei Wochen verteilt wurden.

Nun das Ergebnis der angedeuteten Versuche.

I. Versuchsgruppe.

a) Verdeckt: die unbedruckte Fläche.
Sichtbar: Aufschrift und Nummer.
Ergebnis: 17. 20. 20. — 17. 3. 0. 0. — **20.**

b) Verdeckt: unbedrucktes Feld und Nummer.
Sichtbar: Aufschrift.
Ergebnis: 8. 15. 12. — 7. 5. 4. 4. — **12.**

c) Verdeckt: unbedrucktes Feld und Aufschrift.
Sichtbar: Nummer.
Ergebnis: 14. 15. 16. — 12. 3. 3. 2. — **15.**

Aus diesen Zahlen geht zunächst hervor, daß Aufschrift und Nummer beim Erkennungsakte doch eine wesentliche Rolle spielen. An ein Ablesen im gewöhnlichen Sinne des Wortes darf dabei jedoch nicht gedacht werden. Einmal ist dem Jungen, wie bereits erwähnt, die Antiqua ganz fremd, zum anderen ist ein Teil der Aufschriften durch den Gebrauch der Platten bis zur Unkenntlichkeit verwischt und drittens stimmt, wie ebenfalls schon angedeutet, die Bezeichnung, die der Junge den Platten gibt, nur in wenigen Fällen mit dem Wortlaut der Etikette überein. Von einem Ablesen im Sinne des Buchstabierens kann also keine Rede sein. Man hat sich den Vorgang vielmehr so zu denken, daß sich einzelne Wortbilder oder auch die ganzen Aufschriften ihrem äußeren Totaleindruck nach dem Gedächtnis des Jungen einprägen und so zu Erkennungsmerkmalen werden. Vielleicht dienen ihm aber auch einzelne charakteristische Buchstaben, die mit der deutschen Druckschrift große Ähnlichkeit haben und die er kennt, als Erkennungszeichen. So fiel z. B. auf, daß er bei dem Titel „Tief im Böhmerwald“ wiederholt auf das ö zeigte und es auch nannte.

Ähnliche psychologische Vorgänge, wie sie dem Unterscheiden der Platten nach den Titeln zugrunde liegen, werden sich auch wohl beim Erkennen nach den Nummern abspielen. Zwar die einzelnen Ziffern kennt und liest der Junge, außerdem besteht bei ihm ein gewisses Interesse und Gedächtnis für Zahlen, und diese beiden Momente sind wohl auch die Ursachen des günstigeren Resultates bei dem Versuche c. Aber von einem regelrechten Lesen der aufgedruckten Nummern kann auch hier keine Rede sein. Einerseits ist der Junge im Rechnen sehr schwach, seine Rechenfähig-

keit reicht nicht aus, zweistellige Zahlen sicher zu lesen, und andererseits bewegen sich die Nummern zwischen 5000 und 6000. Wie kommt es aber nun, daß ihm die Nummern trotzdem zu Unterscheidungs- und Erkennungszeichen werden? Die Antwort auf diese Frage gibt der Junge durch sein Verhalten selbst. Da er mit den vierstelligen Zahlen nichts anzufangen weiß, greift er aus den vorhandenen vier Ziffern in völlig willkürlicher Weise zwei heraus, die er ebenso willkürlich zu einer zweistelligen Zahl zusammenfügt, z. B. 5044 liest er als 44, 5754 als 45, 5041 als 14, 5103 als 10, 5139 als 36 usw., und mit jeder dieser selbstgebildeten Nummer verbindet sich in seinem Gedächtnis das zugehörige Musikstück. In einzelnen Fällen, wo Ähnlichkeit mit anderen Nummern besteht, merkt er sich einfach zwei Nummern. So gelten für ihn 5454 wie auch 5385 je als 55, im ersten Falle aber klingt in seinem Gedächtnis noch die Zahl 44 mit, im zweiten Falle 85. Es kam aber auch vor, daß er Platten an der Hand der Nummern alle dreimal richtig bezeichnete, trotzdem er die betr. Nummer jedesmal anders las, z. B. 5752 als 75, 55 und 52. Durch besondere Versuche wurde noch festgestellt, daß auch das Klangbild der von dem Jungen gebildeten Zahlen (unter völliger Ausschaltung ihres optischen Bildes) imstande ist, die Vorstellung des korrespondierenden Musikstückes auszulösen, wie umgekehrt der Junge zu den gegebenen Texten oder Melodien auch die entsprechenden Nummern angab. Doch gilt dies nur von den Fällen, bei denen der Junge die aufgedruckten Nummern konsequent in derselben Weise liest.

Mit Spannung wurde an die zweite Versuchsgruppe herangetreten, die zeigen sollte, ob der Junge die Platten auch unter Ausschaltung aller Schrift- und Zahlenzeichen erkannte. Hier das Resultat:

a) Verdeckt: Nummer.
Sichtbar: Aufschrift und unbedruckte Fläche.
Ergebnis: 20, 19, 20. — 19, 1, 0, 0. — **20.**

b) Verdeckt: Aufschrift.
Sichtbar: Nummer und unbedecktes Feld.
Ergebnis: 18, 19, 20. — 18, 1, 1, 0. — **19.**

c) Verdeckt: Aufschrift und Nummer.
Sichtbar: nur die unbedruckte Fläche.
Ergebnis: 17, 19, 19. — 16, 3, 0, 1. — **19.**

Das letzte Resultat war frappant genug. Der Junge war also tatsächlich imstande, die überwiegende Mehrzahl der Platten unter Ausschaltung aller Schriftzeichen zu erkennen. Schließlich wurden ihm noch die Platten verkehrt vorgelegt, so daß er nur ihre für gewöhnlich am wenigsten beachtete Rückseite zu Gesicht bekam. Auch hier ergaben sich der Reihe nach 7, 8, 6 Treffer mit einem Durchschnittsergebnis von **5.**

Nun erhebt sich sofort die Frage: Woran erkennt der Junge bei der Versuchsreihe IIc die Platten, wo ihm von ihnen nur das unbedruckte Feld gezeigt wird? Zwei Möglichkeiten konnten die Antwort sein: Entweder an wesentlichen Merkmalen, d. h. an der jeder Platte eigenen Zahl, Länge und Reihenfolge der ausgestanzten Zähne, oder an unwesentlichen, zufälligen Merkmalen, die den Platten entweder von Haus aus eigen waren (feine Unterschiede in der Farbe, dem Glanz), oder erst durch die Benutzung erhalten hatten. Zur Entscheidung dieser Frage wurden dem Jungen von sechs Platten, die er besaß und die ihm recht geläufig waren, völlig neue, ungebrauchte Duplikate vorgelegt. Dabei erkannte er bei ver-

deckten Schrift- und Zahlenzeichen nicht eine der Platten wieder (während er nach der Etikette alle sechs richtig benannte), woraus zur Evidenz folgt, daß bei der Versuchsreihe IIc die zufälligen, unwesentlichen Merkmale als die ausschließlichen Erkennungszeichen anzusprechen sind.

Um auch ein Bild von der Schnelligkeit zu erlangen, mit der sich die Platten dem Gedächtnis des Jungen einprägten, wurde noch folgender Versuch angestellt. Es wurden fünf neue Platten angeschafft, zwei, deren Musikstücke dem Jungen bekannt waren, drei, die ihm unbekannt waren. Diese fünf Platten bekam er jedoch nicht sofort zu freier Benutzung in die Hände, er durfte sie täglich in meiner Gegenwart nur je zweimal hintereinander durchspielen, woran sich dann jedesmal eine Prüfung schloß nach folgenden Gesichtspunkten: 1. Erkennen der Platten nach dem Gehör, 2. Erkennen der Platten nach dem Gesicht bei völlig offenem Vorzeigen, 3. Erkennen nur nach der unbedruckten Fläche. Nach der ersten Spielübung waren die Platten dem Jungen begreiflicherweise noch recht fremd, obwohl er auch hier schon nach dem Gehör vier und bei offenem Vorzeigen drei Platten richtig bezeichnete. Sicherheit im Erkennen stellte sich jedoch erst nach den späteren Spielübungen ein. Nach der zweiten Spielübung waren ihm die fünf Musikstücke dem Gehör nach durchaus bekannt, nach der dritten Übung unterschied er die Platten auch bei offenem Vorzeigen ohne Fehler, das Bezeichnen der Platten bei verdeckten Titeln und Nummern machte ihm aber noch nach der achten Spielübung Schwierigkeit.

Überblickt man die Resultate der vorgenommenen Untersuchungen, so ist zunächst festzustellen, daß dem Jungen die Platten nicht so ausschließlich bekannt waren, wie die Mutter behauptete und wie man bei oberflächlicher Prüfung leicht annehmen konnte. Von den 85 Platten waren ihm 14 ganz fremd und auch von den übrigen 71 unterschied er auf Grund der visuellen Eindrücke neun nicht. Ebenso ließen die Leistungen qualitativ die angebliche „unfehlbare Sicherheit“ vermissen. Platten, die der Junge heute richtig bezeichnete, bezeichnete er morgen falsch und umgekehrt. Man sieht also, daß gegenüber den Angaben über außerordentliche psychische Leistungen Schwachsinniger Vorsicht wohl am Platze ist.

Nichtsdestoweniger erregt die Fähigkeit des Jungen im Erkennen der Platten (namentlich beim Versuche IIc) berechtigte Verwunderung, und darum liegt auch die Versuchung recht nahe, von einer psychischen Überleistung zu reden. Doch auch hier ist große Vorsicht geboten. Man vergegenwärtige sich folgendes. Das Interesse des Jungen ist mit großer Energie auf das Orgelspiel konzentriert. Damit im engsten Zusammenhang steht das Bedürfnis, die Platten beim Gebrauch zu erkennen und zu unterscheiden. Der normale, des Lesens kundige Mensch tut dies an der Hand der aufgedruckten Titel. Aber gerade dieses Kennzeichen fällt für den Jungen (als lesbare Schrift) vollständig fort. Dadurch wird seine nach Unterscheidungsmerkmalen ausspähende Aufmerksamkeit ganz unwillkürlich auf die unwesentlichen Eigenschaften der Platten gelenkt, und diese hält das Gedächtnis auch vor allen Dingen fest. Offenbart sich nun darin ein über die normale Grenze hinausgehendes psychisches Vermögen? Ganz sicher nicht. Jeder normale Junge, der zufälligerweise nicht lesen könnte und der mit derselben Leidenschaftlichkeit (tagtäglich), Ausschließlichkeit (kein anderes Spielinteresse) und Ausdauer (fünf Jahre lang) sich dem Orgelspiele hingäbe, würde ganz entschieden (auch im Versuche IIc) dasselbe leisten. In dem zuletzt (mit den fünf neuen Platten) angestellten Versuche würde er (im Erkennen der Platten nur nach der unbedruckten Fläche) höchstwahrscheinlich sogar

besser abschneiden. Darum kann in dem vorgeführten Falle von einer psychischen Überleistung an sich auch keine Rede sein. Es ist ein ganz ähnlicher Vorgang wie z. B. bei Tauben und Schwerhörigen, die infolge ihrer Unfähigkeit, akustische Reize aufzunehmen, darauf angewiesen sind, ihren Nebenmenschen die Worte vom Munde abzulesen, und die darin auch im Vergleich mit den Hörenden Erstaunliches, aber im Grunde nichts Überwertiges leisten.

Nun handelt es sich in dem geschilderten Beispiel aber um einen geistig minderwertigen Jungen, der so schwach ist, daß er es bis zu seinem 18. Lebensjahre trotz fortwährenden Unterrichts z. B. im Lesen, Schreiben und Rechnen noch nicht soweit gebracht hat, wie es für gewöhnlich ein normales Kind im ersten Schuljahr in diesen Fächern zu bringen pflegt. Und neben solcher hochgradiger allgemeiner Geistesschwäche doch noch diese Beobachtungsschärfe und Gedächtnistreue? Ist das nicht etwas Außerordentliches, relativ Überwertiges? Für den Laien gewiß, aber der auf dem Gebiet der Schwachsinnigenerziehung Erfahrene erblickt auch darin nichts Besonderes. Einerseits ist disharmonische Entwicklung der Seelenfähigkeiten bekanntlich eines der häufigsten Symptome aller Entartung, von der der Schwachsinn nur eine besondere Gruppe darstellt, und andererseits beruht Geistesschwäche eben sehr oft nicht auf einer verminderten Sinnes-, Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeit, als vielmehr in einem unentwickelten Assoziationsvermögen.

Es ist eine bekannte psychische Tatsache, daß das kindliche Interesse in seinen ersten Entwicklungsstadien durchweg rein empirisch auf die Dinge an sich gerichtet ist, daß es rein sinnlich an dem unmittelbar Gegebenen, dem Einzelnen und Zufälligen hängen bleibt, ohne sich viel um die Zusammenhänge der Erscheinungen zu kümmern und ohne Auswahl zu treffen zwischen dem Wesentlichen und Unwesentlichen, dem Bedeutsamen und Unbedeutsamen. Darum beobachtet und behält das Kind auch tausend Dinge, die die Erwachsenen übersehen, weil ihr Interesse auf das für sie Wesentliche und Wichtige eingestellt ist. Sobald sich im Kinde aber das Beziehungsbewußtsein geltend macht bezw. energischer in Aktion tritt, sobald sich allgemeine Begriffe zu bilden anfangen, werden die einzelnen neuen Wahrnehmungen nach Maßgabe der schon vorhandenen geordneten Apperzeptionsmasse verschieden bewertet; es erwacht der Sinn für das Wesentliche und Unwesentliche, bis sich schließlich das Interesse und die Aufmerksamkeit immer entschiedener vom Nebensächlichen und Zufälligen ab- und dem Bedeutsamen und Wertvollen zuwendet. Das Kind wird „vernünftiger“. Wo das aber nicht stattfindet, wo die psychische Entwicklung auf jener kindlichen Stufe stehen bleibt oder einseitig nur in den Bahnen einer Entwicklung der Sinnestätigkeit weiter verläuft, da haben wir das Bild geistiger Minderwertigkeit vor uns.

Diesen Schwachbegabten fehlt dann nicht die Fähigkeit, Eindrücke von der Außenwelt aufzunehmen und sie im Gedächtnis festzuhalten, sondern ihre Seele besitzt nicht die Kraft, das aufgenommene Wahrnehmungsmaterial zueinander in Beziehung zu setzen, zu allgemeinen Vorstellungen und Begriffen zu entwickeln, nach allgemeinen Gesichtspunkten zu ordnen und in geschlossenen Einheiten nach dem verschiedenen Grad ihres Wertes harmonisch um ein Ich-Bewußtsein zu gruppieren. Ihr Inhaltsbewußtsein ist, um es auf eine kurze Formel zu bringen, reicher und stärker entwickelt als ihr Beziehungsbewußtsein. In diesen Seelen lagert dann eine große Masse zusammenhangsloser und nach ihrem Werte kaum differenzierter Einzelwahrnehmungen, und dementsprechend ist auch die Aufmerksamkeit, die in ihrer Richtung

und Stärke zum größten Teil durch die Quantität und Qualität des vorhandenen Bewußtseinsinhalts bedingt wird, ausschließlich auf das Einzelne, Zufällige und Unwesentliche der Erscheinungen gerichtet, worin sie dann gewöhnlich auch, da sich die gesamte vorrätige psychische Energie in diesem Punkte konzentriert, meist relativ Hervorragendes leisten.

Um einen solchen Fall handelt es sich auch bei dem vorgeführten Jungen. Dieser steht seiner Urteilsfähigkeit nach auf sehr niedriger (kindlicher) Stufe. Daneben legt er aber, genau wie Kinder, eine sehr starke Neugierde an den Tag für alles, was um ihn her vorgeht. Aber wie das kindliche Interesse, so beschränkt sich auch sein Interesse nur auf das Äußerliche, das Kleinliche und Nichtige. Das Wesen und den eigentlichen Wert der Dinge erfaßt er nur in ganz seltenen Fällen. Die beste Illustration dafür liefert sein Verhalten im Theater, das er — natürlich nur bei Vorstellungen einfacher Stücke und besonders von ausgesprochenen Kindervorführungen — hin und wieder besucht. Hier sieht er eine Unmenge Dinge: was für Kleider die einzelnen Personen anhaben, was für Hüte, Schuhe u. dergl. sie tragen, ob und was sie essen und trinken, ob sie springen, hüpfen oder tanzen, was sie in den Händen halten, womit sie hantieren, wie die Möbel und Geräte beschaffen sind und was sonst alles an Kulissenzauber dem kindlichen Auge auffällt. Aber der Zusammenhang der Handlungen, der Sinn der Stücke bleibt ihm in der Regel verschlossen, selbst dann, wenn man ihm vor, während oder nach dem Spiel erklärende Winke gibt. Er hat auch gar kein Interesse dafür, ihm genügt das Äußerliche, und hier gewahrt er mehr als alle anderen. Dieser scharfe Blick für das Äußerliche und Zufällige tritt auch noch in anderen Richtungen zutage. Wenn etwas im Hause verlegt ist, ein Schlüssel, ein Buch u. dergl., so schafft es der Junge unzweifelhaft in kürzester Zeit zur Stelle, weil er es gewöhnlich hat liegen sehen. Die ankommenden Postsachen sortiert er für die in Frage kommenden 3—5 Personen, obwohl Lesen nicht seine Sache ist. Kommt Besuch ins Haus, so vermag er nachher die Garderobe desselben bis ins Einzelste zu beschreiben. Die auf dem Rhein verkehrenden zirka 40 Personendampfer kennt er alle dem Namen nach, obwohl auch hier wieder von einem Ablesen der Schiffsnamen keine Rede sein kann. In allen diesen Fällen leistet er aber schließlich nur deshalb so Außerordentliches, weil sein Geist sich mit der Bildung höherer Begriffe und allgemeiner Gesichtspunkte nicht beschäftigt und weil er darum auch niemals das Einzelne und Unwesentliche (unwillkürlich oder willkürlich) übersieht und aus dem Auge verliert. Nur wer nicht in die Höhe steigt, bleibt am Niederen hängen. Das scheinbare Plus ist darum im Grunde nichts anderes als die notwendige Begleiterscheinung eines Minus. Gerade das vorgeführte Orgelspiel liefert hierfür eine treffliche Illustration. Besäße der Junge einen lebhafteren, regeren Geist, so hätte er es sicher nicht über sich gewonnen, fünf Jahre lang den größten Teil seiner freien Zeit fast ausschließlich mit dem doch an sich recht öden und geistlosen Orgeldrehen auszufüllen; sein Spielinteresse hätte ihn dann sehr bald auf neue Gebiete getrieben. Nun ist dies aber nicht der Fall, sein Interesse und seine Aufmerksamkeit gingen nicht in die Weite und in die Höhe, sie bewegten sich Tag für Tag und Jahr für Jahr in diesem engen, beschränkten Kreise, kein Wunder, wenn darum die 71 Platten sich so tief in sein Gedächtnis eingruben.

Die letzten Erörterungen enthalten zugleich auch eine Antwort auf die naheliegende Frage nach der pädagogischen Bedeutung der geschilderten psychischen Leistung. Der Laie fragt unwillkürlich: Sollten die solchen außerordentlichen Leistungen zu-

grunde liegenden seelischen Kräfte nicht erzieherisch weiterentwickelt und in brauchbare Fähigkeiten umgewandelt werden können? Wie schon aus dem Obigen ersichtlich ist, sind solche Fälle des Schwachsinns pädagogisch recht aussichtslos; das zeigt auch die Erfahrung. Gewiß bildet die Sinnentätigkeit und das durch sie gesammelte Wahrnehmungs- und Vorstellungsmaterial die unentbehrliche Grundlage alles Unterrichts. Allein wenn sich dazu nicht auch noch ein einigermaßen aktives Assoziationsvermögen gesellt, dann sind und bleiben alle Wahrnehmungsschätze totes Kapital. Nicht das Wissen macht bekanntlich den Wert des Menschen, sondern das, was er mit diesem Wissen anzufangen weiß.

Die gesamte erzieherische Tätigkeit an dem geschilderten Jungen darf sich darum bei bloßen Wahrnehmungs- und Beobachtungsübungen nicht beruhigen, sie muß vielmehr mit allem Nachdruck auf eine assoziative logische Verarbeitung der aufgenommenen Erfahrungselemente dringen, und diese Bemühungen führen auf Schritt und Tritt über die psychischen Prozesse hinaus, die der besprochenen „Überleistung" zugrunde liegen.

Dagegen könnte das Interesse des Jungen am Orgelspielen und sein spontanes Bedürfnis, die Platten zu erkennen und zu unterscheiden, als Antrieb für das Lesenlernen der Antiqua ausgenützt werden. Dieser Gedanke ist durchaus berechtigt, und er wurde in ähnlichen Fällen in der Praxis auch schon vielfach durchgeführt. Da er aber in ein anderes Kapitel gehört, mag er hier nur angedeutet werden.

Über den Einfluß von festlichen Veranstaltungen auf die Denktätigkeit der Schüler.

Von Heinrich Saedler.

(Fortsetzung.)

Bei dem zweiten Versuche ist nun leider, wie bereits erwähnt, nur eine Erstuntersuchung zustande gekommen, wieder gleich in der ersten Woche nach der Veranstaltung.

Es handelte sich hier um ein vaterländisches Wohltätigkeitskonzert in der Beethovenhalle, wobei das Festspiel „Königin Luise" von Johanna Baltz zur Aufführung gelangte. Die Hälfte der Reizwörter wurde wieder dem Anschauungskreise dieser Veranstaltung entnommen. Ich gebe bei diesem Versuche noch einmal die gewählten Wörter mit der notwendigen Erklärung vollständig wieder:

Kranz (in einer recht auffälligen Kranzszene legt die Germania das Erinnerungszeichen am Grabe der Königin Luise nieder)

Musik (eine Infanteriekapelle begleitete das ganze Spiel mit bald eindrucksvoller, bald außerordentlich lebendiger Musik)

Krone (ein lebendes Bild stellte eine Krönungsfeierlichkeit anschaulich dar)

Christbaum (ein anderes Bild zeigte Luise mit ihren Söhnen um einen brennenden Christbaum vereinigt, was sich um so eher einprägen konnte, als die Aufführung Ende April stattfand, also reichlich lange vom Weihnachtsfest entfernt)

Schleier (zu Beginn lagen eine Reihe von Frauengestalten, Blumen darstellend, umher, von Schleiern bedeckt, erwachten dann, hoben die Schleier empor und führten damit einen Schleierreigen auf. Auch die Germania trug am Grabe Luisens einen auffälligen großen Trauerschleier, der auch leicht die Aufmerksamkeit auf sich zog, wie eine darauf Bezug nehmende Antwort zeigt)

Tanzen (Schnitter und Schnitterinnen führten längere Zeit hindurch allerlei Tänze auf, die durch ihre Farbenpracht, ihre Mannigfaltigkeit und die lebendige Musik wohl den Teil des Abends ausmachten, der den stärksten Eindruck hervorrufen konnte und der auch allgemein am besten gefiel, zumal hier, abgesehen von dem Blumenreigen zu Beginn, als einziges Mal die lebenden Bilder durch eine dramatische Handlung unterbrochen wurden)

Deutschland (die Erhebung Deutschlands aus Schmach zu Ruhm war der immer wieder in Wort und Lied und Bild betonte Grundgedanke des Abends)

Ernte (die oben erwähnte Tanzszene war ein Teil eines großen Erntefestes in Paretz mit anschaulichen Szenen: Schnitterreigen, Erntekranz usw.)

Bischof (bei der Krönungsszene fiel der die Krone überreichende Bischof in seinem Prachtornat besonders auf)

Blumen (vgl. die Bemerkung zu Schleier bezüglich des Blumenreigens).

Als indifferente Wörter wurden benutzt: Straße, lustig, Tisch, laufen, violett, Türe, Glas, Luftschiff, schwimmen, Tasche.

Neun Jungen wurden im ganzen untersucht. Davon ist aber ein Protokoll ganz unbrauchbar. Um sicher zu sein, daß alle Jungen die Vorstellung besuchten, hatte ich am Tage des Festes noch einmal in die Schulen geschickt und die Rektoren ersuchen lassen, in unauffälliger Weise dementsprechend einzuwirken. Ein Rektor muß das nun aber wohl in etwas ungeschickter Weise getan haben. Auf jeden Fall war einem schwachbegabten Schüler das Drängen des Rektors auffallend erschienen, und er hatte sich gedacht, wenn es mir so sehr darauf ankäme, daß er in die Vorstellung ginge, müsse das wohl mit den Untersuchungen zusammenhängen. Und er glaubte nun seine Sache besonders gut dadurch zu machen, daß er sich schon vor der Untersuchung vornahm, mir möglichst bei jedem Worte, das es nur eben zuließ, etwas von dem Festspiel zu erzählen. So kam es denn, daß ich nicht nur bei den differenten, sondern auch sogar bei den indifferenten Reizwörtern auf die Veranstaltung bezügliche Antworten erhielt. Natürlich fiel mir das sogleich auf, und am Ende der Untersuchung gestand dann auch der Junge sofort den ganzen Sachverhalt ein und meinte noch stolz, was wunders er durch seine Pfiffigkeit geleistet habe.

Verwendbar sind also nur die Protokolle von acht Jungen. Darunter sind diesmal vier Gutbegabte, zwei Mittelbegabte und zwei Schlechtbegabte. Auf die 160 Reizwörter bekam ich eine unbrauchbare Antwort, 151 indifferente und acht differente Antworten. Also waren nur 10 % der Antworten auf die Veranstaltung bezüglich. Im Vergleich zum Balladenabendversuch ist dieser Prozentsatz höher. Da aber ja

die zweite Untersuchung fehlt, die ja womöglich auch ein Steigen der differenten Antworten hätte ergeben können, lassen sich kaum daraus bestimmte Schlüsse ziehen.

Sicher ist nur, daß auch diese Achtzahl der differenten Antworten gegenüber den 151 indifferenten noch immer recht gering ist. Wiederum wurde vor der Untersuchung über das Spiel gesprochen, ich gab den Jungen auf kurze Zeit (unauffällig als Lektüre während des Wartens) das Textbüchlein zum Durchlesen. Trotzdem kam selbst bei so auffallenden Reizwörtern wie Christbaum oder Bischof auch nicht eine einzige Beziehung auf das Fest. Besonders merkwürdig war, daß auch das Wort „tanzen" allerlei Erinnerungsbilder weckte, keins aber, das sich auf den Abend bezog, obwohl die Bühnentänze deutlich in die Augen fallen mußten. Als Antworten erhielt ich:

Musik — dachte an das vorhergehende Wort Musik (es war übrigens um sieben Reizwörter von dem Worte tanzen entfernt).

die Menschen — im Konzert. Sah Leute tanzen im Kreise. Wie in der „Sonne". Saß bei meiner Mutter, wie vorigen Sonntag, als ich da war.

Leute — die Leute tanzen.

Kinder — die Kinder tanzen und hüpfen. Sah die Kinder auf der Brückenstraße.

ist nicht schön — an ein Mädchen, das tanzt. Das kann nicht schön tanzen. Stellte es mir vor. In einer Wirtschaft. Auf dem Eltenerberg. Im Römersaal. Sah da einmal ein Mädchen, das nicht schön tanzen konnte. Voriges Jahr Kaisersgeburtstag. Dachte jetzt daran zurück.

meine Schwester — hat voriges Jahr tanzen gelernt.

schön — daß tanzen schön ist. Daß es eine Kunst ist.

Tanzsaal — daß viele Leute im Tanzsaal tanzen. Sah sie.

Wie man sieht, auch nicht im geringsten eine Beziehung auf die eindrucksvollen Tänze im Festspiel.

Die Berechnung der Zeiten übergehe ich hier, da sie ja doch nur beim Vergleichen mit der zweiten Untersuchung Wert hätten, dies aber ausgeschlossen ist.

* * *

Die dritte Veranstaltung war ein Ausflug. Die Jungen holten mich an meinem dicht am Rhein gelegenen Hause ab. Wir zogen dann flußabwärts, setzten auf einer Fähre über den Strom und wandten uns den nahen schönen Wiesengründen zu, welche die Siegmündung umsäumen. Eben waren Bäuerinnen damit beschäftigt, Heu einzusammeln. Wir kamen mit ihnen überein, wir wollten ihnen dabei behilflich sein und sollten dann nachher auf der Wiese spielen dürfen. Im Nu stand die ganze Schar in Hemdärmeln da. Und nach kurzer, wackerer Arbeit hatten wir die Wiese zum Spielen frei. In allerlei Wettspielen, Turnen, Ringen, Hindernislaufen und dergleichen suchten die Jungen die kleinen Preise zu erringen, die wir zuvor in einem benachbarten Dorfe erstanden hatten. Dann gings weiter siegaufwärts. An einer geeigneten Stelle bot ein erfrischendes Bad den Knaben einen besonderen Hochgenuß. Auch der kleine Zufluß des Rheins wurde auf einer Fähre überfahren, und nach kurzem, durch lustige Lieder gewürztem Marsch wurde die merkwürdige Doppelkirche von Schwarzrheindorf erreicht, deren uralten Bibelbilderschmuck der liebenswürdige Pfarrherr in lebendiger Weise erklärte. Noch kamen auf einem dortigen Spielplatze

die mitgebrachten Spielgeräte bei Fußball- und Faustballspiel zur Verwendung, bis die Dunkelheit dem lustigen Treiben ein Ende machte und zur Heimkehr nötigte.

Absichtlich wurde der ganze Ausflug so eingerichtet, daß er den Jungen möglichst mannigfache und lebendige Eindrücke vermittelte. Wer weiß, was eine Flußüberfahrt, ein Wettspiel, ein Bad im Freien, der Besuch eines berühmten Gebäudes für ein Knabenherz bedeutet, wird nicht leugnen können, daß dieser Ausflug auf die Jungen einen nachhaltigen Eindruck nicht verfehlen konnte.

Trotzdem ergab sich wieder ein beträchtlicher Unterschied zwischen den Zahlen der differenten Antworten bei den beiden Untersuchungen.

Zur Verfügung standen diesmal 13 Jungen: fünf gutbegabte, vier mittel- und vier schlechtbegabte. Die Reizwörter waren wieder, wie gewohnt, zur Hälfte aus dem Kreis der Ausflugserlebnisse entnommen, zur anderen Hälfte gleichgültiger Art. Das Ergebnis war nun dies:

Bei der ersten Untersuchung erhielt ich bei den 260 Reizwörtern drei unbrauchbare, 236 indifferente und 21 differente Antworten. Auf die Hälfte der Reizwörter berechnet, betrugen also die differenten Antworten nur **16,1 %**.

Bei der zweiten Untersuchung stieg die Zahl der differenten Antworten auf 51 — bei 208 indifferenten und einer unsicheren Antwort — betrug also nun **39,2 %**.

Die Differenz der Prozentsätze ist ja wohl bei weitem nicht so groß wie bei dem allerersten Versuch gelegentlich des Balladenabends. Und auch bei den weiteren Versuchen habe ich nie mehr einen so enormen Unterschied gefunden. Der außerordentlich geringe Prozentsatz von 1,8 bei der ersten Untersuchung des Balladenabends mag wohl auch noch besondere Gründe gehabt haben. Wenn nämlich auch mit den Jungen eine Reihe von Vorversuchen angestellt worden waren, so hatten sich manche doch noch immer nicht so ganz in den äußeren Gang der Untersuchungen eingelebt. Und so mag es denn gekommen sein, daß der eine oder andere bei dieser ersten hier in Betracht gezogenen Untersuchung noch etwas verwirrt war, nach Erklärung suchte, statt sich dem freien Spiel des zufälligen Einfallens zu überlassen, oder gar durch Mißverstehen der Anweisungen reine Verlegenheitsantworten gab. Abgesehen von der Art der Antworten selbst, läßt mich darauf auch die verhältnismäßig hohe mittlere Variation bei dem arithmetischen Mittel der allerersten Untersuchung schließen. Ich erhielt da Zeiten bis zu 31,2″, die mir später niemals mehr wieder vorgekommen sind.

Wie dem aber auch sein mag, auch die bei dem Ausfluge vorliegende Differenz von 23,1 zwischen den Prozentzahlen der beiden Untersuchungen ist noch immer beträchtlich genug, um besonderer Beachtung wert zu sein. Ich spare mir die daran zu knüpfenden Folgerungen auf, bis der nächste Versuch diesen Unterschied bestätigt hat.

Ein besonderer Einfluß der Begabung auf die Zahl der differenten Antworten war wieder nicht festzustellen. Bei der ersten Untersuchung hatten die meisten differenten Antworten (drei) ein Gut- und ein Mittelbegabter, die zweitmeisten ein Mittel- und zwei Schwachbegabte, die geringste Zahl (null) ein Mittel- und ein Schwachbegabter. Die Höchstzahl (sieben) erreichte bei der zweiten Untersuchung zwar nur ein Gutbegabter, mit sechs differenten Antworten folgen dann aber schon gleich ein Mittel- und ein Schwachbegabter, und die geringsten Zahlen haben wieder zwei Gutbegabte, ein Mittel- und ein Schwachbegabter (je drei), sowie ein Mittel- und ein Schwachbegabter (je zwei).

Merkwürdig war, daß bei der ersten Untersuchung selbst Reizwörter wie Strumpf und Rauchen keine einzige oder nur wenige differente Antworten hervorriefen, obwohl diese Wörter für die Jungen einen besonders hohen Reizwert haben mußten. Bei den Wettspielen war auch ein Hindernislaufen veranstaltet worden, wo die Jungen barfuß laufen, dann am Ziel in möglichster Eile Strümpfe und Schuhe anziehen und dann wieder zum Ausgangspunkte zurückkehren mußten. Bei dieser Gelegenheit war einem Jungen der Strumpf im Heu versteckt worden, was erst großen Streit, dann eine viertelstündige Verhandlung und schließlich Suchen und Finden des Strumpfes zur Folge hatte, so daß dies Strumpfthema noch während des ganzen Ausfluges des öfteren erörtert wurde. Und das Rauchen, das immer wieder untersagt und doch immer wieder versucht wurde, bildete noch Wochen nachher das Hauptgespräch bei der Erinnerung an den Ausflug. Trotzdem löste das Reizwort „Strumpf" bei keinem einzigen, „Rauchen" noch nicht einmal bei der Hälfte der Jungen eine differente Antwort aus.

Das Reizwort „Ball" wurde bei beiden Versuchen gegeben. Beim erstenmal weckte es drei, beim zweitenmal vier differente Antworten. Der Unterschied ist an sich nur gering. Doch waren beim zweitenmal die geweckten Erinnerungsbilder anschaulicher. Zudem kamen beim erstenmal die differenten Antworten nur von solchen Jungen, welche unterwegs die Bälle getragen hatten und überhaupt besonders interessiert am Spiel waren, während beim zweitenmal auch sportlich ganz uninteressierte Jungen ganz deutliche Erinnerungsbilder boten.

Bei den Versuchszeiten schwankt wieder das arithmetische Mittel um 5″ herum. Bei der ersten Untersuchung beträgt es 5,4″ bei einer mittleren Variation von 1,64″. Bei der zweiten Untersuchung steigt es diesmal nicht, sondern sinkt noch etwas herab auf 5,36″, und auch die mittlere Variation sinkt wieder, diesmal auf 7,26″. Die Höchstzahlen haben diesmal bei beiden Untersuchungen ausschließlich die Mittel- und Schwachbegabten — beide Male hat ein Mittelbegabter, derselbe, die höchste Zahl — während die niedrigsten Zahlen ausschließlich von den Gutbegabten gestellt werden.

Über die Zeitmessungen und ihren Wert ist wohl noch eine Bemerkung angebracht. Ziehen hält es, um einwandfrei die Geschwindigkeit der Assoziationen chronoskopisch messen zu können, für erforderlich, sich auf einsilbige Reizwörter zu beschränken. Einmal hätte mich das aber bei der an sich schon schwierigen Wahl geeigneter Reizwörter allzu sehr behindert. Zudem kam es mir hier ja auch viel weniger darauf an, absolut exakte Zahlen zu erhalten, als vielmehr den Unterschied zwischen den Zeiten der beiden Untersuchungen zu bemessen. Und da stets bei beiden Untersuchungen neben den einsilbigen auch mehrsilbige Reizwörter verwendet wurden, so wird wohl kaum die Richtigkeit dieser Differenz dadurch gefährdet worden sein.

Vielleicht ist es von Interesse, wieder einmal bei einem Reizwort die sämtlichen Antworten durchzuverfolgen. Ich greife wegen seines allgemeinen Interesses aus der ersten Untersuchung das Wort Bilder heraus, das übrigens bei keinem einzigen Jungen die erwartete Erinnerung an die gesehenen und eingehend erklärten Bilder in der Schwarzrheindorfer Kirche weckte, obwohl auf dem Heimgang noch öfter davon gesprochen wurde. Als Antworten erhielt ich:

Maler — bei Cohen; wie ich hierhin kam, hatte ich da Bilder gesehen. Die Gemälde.

schön — an die Bilder in der Schule. Wie der Kaiser Wilhelm und der Kaiser Friedrich Wilhelm. Und von dem Morgenrot mit dem Gletscher. Sah sie vor mir.

schön — in der Beethovenhalle. Die werden wir noch sehen. Am Freitag. Lichtbilder von den deutschen Kolonien.

Wand — an die Schule. Sah nichts dabei.

schön — in der Schule haben wir schöne Bilder. Napoleonsbild. Sah es an der Wand.

in der Schule — heute morgen habe ich noch in der Schule Bilder gesehen. Es hängen viele da.

Kaiserbild — an das Kaiserbild in der Schule. Sah es an der Wand hängen.

schön — das Kaiserbild in der Schule.

Heide — Heideblumen. Die habe ich auf einem Bild gesehen. Bei Röhrscheid im Schaufenster. Auch an die Bücher gedacht, die da lagen. Glaubte das Bild zu sehen. Lilablau.

Geschäft — an ein Bildergeschäft in der Rathausgasse. Sah die Ölgemälde.

neu — in der Schule haben wir neue Bilder bekommen. Vor einer Woche. Da haben wir die alle durchgesehen.

schön — das Bild, was an der Wand hängt. An der Seite über unserem Bett. Muttergottesbild.

in der Schule — wir haben in der Schule Bilder von unserem Kaiser, von der Lüneburger Heide und von dem Treibeis. Wie der Herr Lehrer G. uns die erklärt hat, am vorigen Samstag.

Auffallend ist, wieviel ästhetischer Sinn sich bei diesen Antworten zeigt[1]) und wieviel Eindruck die in der Schule aufgehängten Bilder auf die Jungen machen. Auch sonst habe ich wiederholt ähnliche Beobachtungen gemacht. Häufig wurde z. B. bei den Antworten auf die Karlsschule Bezug genommen, ein neueres, nach allen Gesetzen moderner Bau- und Innenkunst ausgestattetes Prachtgebäude, und zwar von Jungen aus den verschiedensten, diesem Bau recht entfernten Schulen. Und stets

[1]) Ziehen bemerkt (S. 62), er habe auffällig selten affektive Partialvorstellungen, wie schön, gut, „schmeckt gut", „nicht gut", „tut weh" usw., bei den Antworten beobachtet, selbst wenn er geflissentlich Reizwörter gewählt habe, welche die Assoziation einer affektiven Partialvorstellung sehr nahelegten (wie z. B. Zucker, Wunde, Veilchen usw.). Ich muß gestehen, daß ich diese Beobachtung nicht gemacht habe. Im Gegenteil, ich fand, daß gerade die Antworten affektiver Natur viel zahlreicher waren, als ich erwartet hatte. Bei dem Balladenabendversuch z. B. zählte ich nicht weniger als 12,7 % Assoziationen, die ganz unzweifelhaft affektive Vorstellungen enthielten. Manchmal rief sogar ein und dasselbe Wort zwei verschiedene affektive Vorstellungen gleichzeitig hervor. So erhielt ich auf das Reizwort „rauchen" die Antwort „schädlich" und als Ergänzung dazu gleich die Bemerkung „und es schmeckt nicht gut". Am zahlreichsten war das Urteil „schön", das sich an alle möglichen Reizwörter anschloß: Frühling, Wald, Saal, Schule, Lied usw. Meist wurde es als Eigenschaftsbezeichnung des Reizwortes verwendet. Aber auch Antworten wie die Bemerkung bei Erlkönig: „wie der Junge das so schön aufsagte" kamen vor. Ein anderer reagierte auf Erlkönig mit dem Urteil „ist ein Gedicht mit schaurigem Inhalt".

Auch bezüglich der Ähnlichkeitsassoziationen bin ich zu einem anderen Ergebnis gelangt als Ziehen. Freilich auch mir sind reine Ähnlichkeitsassoziationen verhältnismäßig selten, aber keineswegs gar nicht begegnet. Einzelne Schüler hatten so-

enthielten diese Antworten in irgendeiner Weise den Beibegriff des Schönen. Es zeigt das, wie empfänglich die Jungen für das Ästhetische dieses Musterbaues sind und wie sehr die Kinder in den älteren Schulen den Gegensatz empfinden. Im näheren Gespräch zeigte sich vor allem auch, daß die Knaben schon weit mehr Geschmack und Sinn für die schönen Einzelheiten, für Bildschmuck und Farbenwirkung hatten, als ich gedacht hätte. Der Einfluß auf die ästhetische Heranbildung der Jugend durch eine solche Befriedigung des Schönheitsbedürfnisses und eine vernünftige Leitung desselben ist also nicht gering. Um so mehr sollte man bei Schulneubauten, aber auch bei den alten Gebäulichkeiten darauf sehen, den öden, weißgetünchten Kasernenstil und die großgähnenden leeren Fensterhöhlen zu verbannen und durch sinngemäßen Blumen-, Farben- und Bilderschmuck die Erziehungsräume wohnlich und heimisch zu gestalten und so zu edler Geschmacksbildung beizutragen. —

Das allgemeine Schlußergebnis dieses Versuches ist etwa dieses: In der vierten Woche nach der Veranstaltung zeigte sich wieder gegenüber der ersten Woche ein recht beträchtliches Anwachsen der differenten Antworten. Während bei der ersten Untersuchung beim Einzeljungen ihre Mindestzahl null und die Höchstzahl nur drei betrug, fanden sich bei der zweiten Untersuchung bei keinem Jungen weniger als zwei differente Antworten, und ihre Höchstzahl stieg bei einem gar auf sieben (also 70 %). Die Differenz zwischen der Gesamtheit der differenten Antworten bei beiden Versuchen betrug 23,1.

Auf die Art der Antworten war die Begabung der Jungen wieder ohne Einfluß. Wohl aber machte sich diesmal eine derartige Einwirkung bei den Versuchszeiten bemerkbar. Die geringsten Summen der Zeitzahlen hatten stets die Gutbegabten, während in die größten Summen sich die Mittel- und Schwachbegabten teilten. Das arithmetische Mittel betrug bei der Erstuntersuchung 5,4″, nahm dann aber bei der zweiten Untersuchung nicht zu, sondern ab, allerdings nur um 0,04. Auch jetzt wieder blieben die Versuchszeiten beim zweitenmal gleichmäßiger. Die mittlere Variation betrug nur 1,26″ gegenüber 1,64″ beim erstenmal.

* * *

Der letzte der gemachten Versuche bezog sich auf einen Calderon-Abend. In dem gleichen Saale, in welchem der Balladenabend stattfand, wurde das eindrucksvolle Calderonsche Auto „Das große Welttheater“ in mustergültiger Weise zur Auf-

gar geradezu eine Vorliebe für solche Assoziationen, bei denen man eher an einen Ähnlichkeits- als an einen Kontiguitätszusammenhang denkt. Ich greife als Beispiel den ersten Versuch nach dem Calderon-Abend heraus. Bei den 300 Antworten erhielt ich sechs, die wahrscheinlich Ähnlichkeitsassoziationen waren: „zanken—streiten“ (der Junge erklärte hinzu, er habe dabei an die Verbindung der beiden Wörter gedacht, womit er die Ähnlichkeit meinte) „blau—grün“ („das sind Farben“), „rot—grün“, „gehen—stehen“ („verglichen“), „Wilhelm—Karl“ („das sind Namen“), „gehen—springen“. Eine ähnliche Zusammenstellung war auch die Verbindung „zanken—schlagen“. Ich rechne diese aber nicht mit hierher, da der Junge die Bemerkung hinzufügte: „beim zanken schlägt man sich“. Es handelt sich also hier offenbar um eine Kontiguität und nicht um eine reine Ähnlichkeitsassoziation. Wohl aber war das wieder der Fall, wenn bei einem anderen Versuche mir ein Schüler auf das Reizwort „schön“ mit „lieblich“ antwortete und dabei erklärte: „schön und lieblich gehören zusammen“. Da ist ja ganz deutlich betont, daß die Wörter zusammengestellt sind, weil sie dem Jungen zusammenzugehören scheinen wegen ihrer Ähnlichkeit.

führung gebracht. Der Vorführung lag eine Neubearbeitung der Eichendorffschen Übersetzung zugrunde, welche durch Zuhilfenahme von Musik, durch szenische Umgestaltung und reichere Handlung das alte Prachtstück unserem neuzeitlichen Empfinden näherzubringen und vor allem auch es möglichst anschaulich und lebendig zu gestalten wußte. Die große Begeisterung der Jungen nicht nur, sondern auch des Gesamtpublikums zeigte, daß das Stück seinen Eindruck nicht verfehlt hatte.

16 Jungen nahmen an der Veranstaltung teil: sechs gutbegabte, sechs mittel- und vier schlechtbegabte. Von letzteren mußte nachträglich wieder einer ausgeschieden werden, so daß im ganzen 15 Versuchspersonen blieben.

Diesmal wurden im Anschlusse daran drei Untersuchungen angestellt: die erste gleich am zweiten und dritten Tage unmittelbar nach dem Festspiel, die zweite zwei Wochen später und die letzte wieder, wie früher, in der vierten Woche. Doch muß von vornherein bemerkt werden, daß zwischen der zweiten und dritten Untersuchung die Weihnachtsferien lagen, was auf das Ergebnis zweifellos von Einfluß gewesen sein wird.

Die Reizwörter wurden wieder, wie gewohnt, zur Hälfte auf den Calderon-Abend bezogen, zur Hälfte willkürlich gewählt.

Bei den 300 Reizwörtern erhielt ich nun bei der ersten Untersuchung neben einer unbrauchbaren 278 indifferente und 21 differente Antworten, also nur **14 %** auf den Calderon-Abend bezogene Antworten. Bei der zweiten Untersuchung stieg die Zahl derselben auf **41,3 %** — von den 300 Antworten waren zwei unsicher, eine unbrauchbar, 235 indifferent und 62 differente. Bei der dritten Untersuchung sank dann die Zahl der differenten Antworten wieder auf **26 %** herab, was wohl mit den bereits erwähnten Weihnachtsferien zusammenhängt. Gerade diese Ferien zerstören ja mit ihren vielfach wechselnden, tiefen Eindrücken, Familienfesten und Geschenken vollständig den normalen Gang in den Gedanken- und Anschauungsentwicklungen des Kindes.

In die geringste Zahl der differenten Antworten teilten sich bei der ersten Untersuchung Mittel- und Gutbegabte. Die Höchstzahl erreichte ein Gutbegabter. Dann kam aber gleich wieder ein Schwach- und ein Mittelbegabter. Bei der zweiten Untersuchung teilten sich in die geringste Zahl ein Mittel- und ein Schwachbegabter. Die Höchstzahl hatten ein Mittel- und ein Gutbegabter. Dann kam wieder ein Schwachbegabter. Bei der dritten Untersuchung endlich hatte die geringste Zahl ein Mittelbegabter, während die Höchstzahl von drei Gutbegabten, aber auch von einem Schwachbegabten erreicht wurde. — Man sieht also auch hier wieder, daß die Begabung auf die Art der Antworten ohne wesentlichen Einfluß ist.

Von den bei der ersten Untersuchung verwendeten differenten Reizwörtern nahm ich diesmal absichtlich zwei auch wieder in die zweite Untersuchung mit hinüber, um den Unterschied in den Reaktionen auf ein und dasselbe Wort zu den verschiedenen Zeiten genauer zu ermitteln. Für eines dieser Wörter — „Vorhang“ — gebe ich als Beispiel zunächst sämtliche Antworten der Erstuntersuchung:

des Tempels — zerriß. Dachte an die Bibellektion.
weiß — an unserem Fenster.
Zimmer — im Zimmer ist ein Vorhang. Sah ihn zu Hause in der Küche.
gelb — unser Vorhang. Am Abend. Vorziehen. Fünf Uhr.
Spiel — am Sonntag; an das Spiel gedacht.

Bühne — im Bürgerverein auf der Bühne war ein Vorhang. War blau und dann so Streifen.
in der Schule — sind vier Vorhänge.
ist zu — hier der Vorhang. Daß der zu ist (im Versuchszimmer war der Vorhang der Sonne wegen geschlossen).
zu Hause — an die Vorhänge am Fenster zu Hause.
groß — daß in dem Bonner Bürgerverein ein Vorhang war.
Fenster — Vorhang ist vor dem Fenster. An hier das Fenster gedacht (im Versuchszimmer).
Tempel — der Vorhang des Tempels zerriß. An die Bibellektion.
fällt — an Calderon im Bürgerverein. Daß der Vorhang gefallen ist.
an die Bühne — daß auf der Bühne im Bürgerverein zwei Vorhänge waren am Sonntag.
Theater — an den Vorhang im Bürgerverein. Sah ihn nicht.

Zum Vergleich mögen nun die sämtlichen Antworten auf das gleiche Reizwort bei der zweiten Untersuchung folgen:

des Tempels — zerriß von oben bis unten. An die Lektion.
fällt — an unseren Christbaum. Da haben wir einen Vorhang vorgemacht. Damit der Kleine ihn nicht sieht, wenn er vorbei geht. Sonst kann man ihn durch das Schlüsselloch sehen.
Zimmer — im Zimmer ist ein Vorhang. Sah ihn bei uns im Schlafzimmer.
vorziehen — wenn die Sonne scheint. Und abends, wenn die Lampe angezündet wird. Wir zu Hause.
Vorstellung — im Bürgerverein. Sah den Vorhang.
Bühne — die Bühne war durch einen Vorhang vom Saal abgeschlossen.
hier — ist ein Vorhang (der Fenstervorhang des Versuchszimmers war gerade zugezogen).
schön — an den Vorhang im Bürgerverein. Vorgestellt, wie der zu war. War blau.
Bühne — an die Bühne im Bürgerverein. Die zwei Vorhänge. Sah sie vor mir.
groß — im Bonner Bürgerverein war ein Vorhang. Ein blauer.
weiß — ein Vorhang ist manchmal weiß.
Tempel — der Vorhang des Tempels, wie der zerriß.
Calderon — sah die Bühne vor mir mit dem Vorhang.
Bühne — wie auf der Bühne zwei Vorhänge waren.
groß — an den großen Vorhang im Bürgerverein.

Vergleicht man nun diese beiden Antwortreihen miteinander, so zeigt sich zunächst einmal ein Anwachsen der differenten Antworten von sechs auf acht. Das ist nicht gerade sehr viel. Wichtiger aber ist das Klarere und Bestimmtere der zweiten Antworten. Während beim erstenmal nur drei Antworten genauer differenziert waren, die übrigen aber nur ganz allgemeine Erinnerungen darstellten, waren beim zweitenmal sieben Antworten genau bestimmt, sei es, daß sie im Augenblick der Antwort klar wiedergeschaute Erinnerungsbilder wiedergaben („Sah den Vorhang“ usw.), sei es, daß die Jungen an den Vorhang in einem ganz bestimmten Augenblick und Zustand dachten („wie der zu war“ usw.).

Merkwürdig sind die mehrfachen Farbenvorstellungen, die sich übrigens auch bei der zweiten Untersuchung noch etwas öfter finden. Auch sonst habe ich bei den Versuchen wiederholt erfahren, daß Farbenreize sich den Knaben ziemlich stark einprägen. So weckte der Bürgervereinssaal mehrfach die Ideenassoziation weiß oder hell und auch umgekehrt. Das Blau des Theatervorhangs wird wiederholt hervorgehoben und ähnlich bei anderen Wörtern das rote Licht der Schlußbeleuchtung.

Eine der Versuchspersonen wirkte bei der Aufführung in der Rolle des Kindes mit. Ich hatte anfänglich Bedenken getragen, den Jungen nachher zum Versuche mit zuzulassen, da ich annahm, durch die Teilnahme an den Proben und die persönliche Mitwirkung würde er stärker von der Veranstaltung beeinflußt gewesen sein und ein schiefes Urteil veranlassen. Es ergab sich aber, daß das keineswegs der Fall war. Bei der ersten Untersuchung erreichte er nicht einmal die Höchstzahl der differenten Antworten. Bei der zweiten Untersuchung wurden die differenten Antworten ein wenig zahlreicher und genauer. Bei der Erstuntersuchung weckte das Reizwort „Welt“ die allgemeine Antwort:

spielen — daß die Welt mitgespielt hat.

Bei der zweiten Untersuchung kam die ungleich schärfere und klarere Beziehung:

arg — an das Stück gedacht. Da sagt der Bettler ja: „Du arge Welt!“

Bei der dritten Untersuchung sank dann die Zahl der differenten Antworten auf zwei herab.

Ähnliche Erfahrungen machte ich auch mit einem anderen Jungen, der außer der Vorstellung selbst der Generalprobe beiwohnte und trotzdem bei der ersten Untersuchung keine einzige differente Antwort zutage förderte.

Daß bei der dritten Untersuchung die Zahl der differenten Antworten so beträchtlich herabging, mag außer dem verwirrenden Einfluß der Weihnachtsferien auch dem Umstand zuzuschreiben sein, daß verschiedene Reizwörter, und zwar gerade die bezeichnendsten, von der Mehrzahl der Versuchspersonen überhaupt gar nicht verstanden wurden oder zum wenigsten ihren differenten Wert verloren. So wurden z. B. die Wörter „Szepter“, „Orgel“ und „Spaten“ von mehreren überhaupt nicht recht verstanden. Entweder kannten sie das Wort gar nicht oder wußten sich nichts darunter vorzustellen. Die Wörter „Edelknabe“, „Meister“ und „Welt“ waren gewählt worden in der Annahme, daß diese Namen von in dem Stücke auftretenden handelnden Personen sicherlich Assoziationen wecken könnten, zumal jeder Junge ein erklärendes Einführungsbüchlein zuvor erhalten hatte. Wie sich aber in späterem Gespräche herausstellte, war mit mehreren Jungen die selbstschaffende Phantasie durchgegangen. Daß es sich um einen Weltenmeister und eine Welt handelte, war ihnen gar nicht mehr zum Bewußtsein gekommen. Sie hatten daraus, frei weiterdichtend, einen König und eine Königin gemacht, und die Edelknaben waren ihnen zu jungen Rittern geworden, so daß nun also die richtigen Bezeichnungen des Stückes für sie Wörter wurden ohne jeden differenten Wert.

Auch schon bei der zweiten Untersuchung hatte ich wiederholt die gleiche Entdeckung gemacht, weniger bei der ersten, wo ich noch genug leichtverständliche und klare Reizwörter zur Verfügung hatte, während die geeignete Auswahl später immer schwieriger wurde.

So erklärt sich denn aus den angeführten Gründen deutlich das Herabsinken der Prozentzahl bei der letzten Untersuchung. Ihr einen allgemeinen Wert beizumessen,

ist also vorderhand nicht angängig. Die durch die ersten Versuche erwiesene Tatsache, daß der Prozentsatz in der vierten Woche nach der Veranstaltung relativ hoch ist, wird also dadurch nicht angefochten.

Eine andere Frage wäre es, ob dieser Prozentsatz einen Maximalwert darstellt, oder aber ob er sich innerhalb einer noch weiter ansteigenden oder — was der letzte Versuch näher zu legen scheint — schon wieder absteigenden Kurve befindet. Das läßt sich natürlich durch die vorliegenden Versuche nicht ermitteln, müßte vielmehr durch weitere Untersuchungen festgestellt werden.

Aus der letzten Untersuchung führe ich noch einmal als Beispiel die sämtlichen Antworten auf ein Reizwort an. Ich wähle das Wort „schön". Früher hatte ich dies Wort schon einmal als indifferentes Reizwort gegeben, hatte aber zu meinem Erstaunen auch die eine oder andere differente Antwort erhalten, indem das Werturteil „schön" sogleich die Erinnerung an das geschaute „Schöne" weckte. Ich glaubte nun diesmal dies Wort um so eher als differentes Wort verwenden zu können, als eine Darstellerin im Stücke die Schönheit verkörperte. Das gleiche Reizwort hatte ich auch schon bei der zweiten Untersuchung gegeben. Ich lasse zum Vergleich wieder zunächst die Antworten aus dem zweiten Protokolle folgen:

-heit — (Schönheit) zusammengesetztes Wort.
Blume — Hyazinthe. Hat starken Geruch.
Blumen — sind schön. Tulpen. Sah sie, wie ich sie heute morgen auf dem Römerplatz gesehen.
Wetter — im Frühling. Heiterer Tag. Wie ich am Rhein spazierte und baden ging. Wie ich Beuel gegenüber sah.
Vorstellung — an die Schönheit habe ich gedacht.
Theater — die Vorstellung, daß die Welt ein Theater ist, war schön.
Kinder — wollte vorher: Blumen sagen.
Bürgerverein — Bühne vorgestellt im Bürgerverein. War offen. Alle Spieler waren drauf. Zuletzt, wie daß rote Licht kam.
Bild — an unser Schulbild des Kaisers. Mit den Orden. Stellte es mir an der Wand vor.
Blume — die Blumen riechen gut. Veilchen.
süß — eine Frucht, die schön ist, schmeckt auch oft süß. Apfel.
Blume — die Rose ist schön.
schön — der Calderon, daß das schön war.
Theaterstück — eine Dame spielte da die Schönheit.
Schönheit — an die Dame im Bürgerverein. Sah sie vor mir. Mit den Blumen.

Und nun der Protokollauszug von der letzten Untersuchung:

-heit — (Schönheit) im Bonner Bürgerverein. Sah sie auf der Bühne.
Blumen — Veilchen.
Kinder — Kinder sind schön. Die Kleinen. Wenn sie sechs Jahre sind.
Wetter — am alten Zoll. Wie ich vom Baden kam. Da ging ich da drauf. Sah über den Rhein. Im Sommer.
Theater — das Theaterstück vom Welttheater war schön.
Spiel — an das Spiel. An die Schönheit.
die Rose — im Sommer blühen schöne Rosen.

Theater — daß das Welttheater schön war. Sah die Bühne vor mir. Der Vorhang war zu.
Farbe — an die rosa Farbe. An meine eigene Pastellfarbe.
Rose — daß die Rose schön ist. Sah sie auf dem Schrank.
lieblich — schön und lieblich gehören zusammen.
Rose — die Rose ist schön. Sah eine Rose, die ich im Knopfloch hatte am Sonntag.
Farbe — an den Stoff, den man sonst kauft. Da sagt man: die Farbe ist schön.
Theaterstück — daß da ein Fräulein die Schönheit gespielt hat.
Schönheit — an die Schönheit im Bürgerverein.

Vergleicht man diese beiden Reihen miteinander, so sieht man keinen bemerkenswerten Unterschied. Nur einer, der bei der zweiten Untersuchung eine Beziehung auf Calderon gebildet hatte, ging bei der dritten Untersuchung zu dem allgemeinen Bild der schönen Farbe über und ein anderer umgekehrt von der Allgemeinvorstellung des zusammengesetzten Wortes zu einer auf den Festabend bezüglichen Antwort. Die übrigen blieben alle bei ihrer differenten bezw. indifferenten Antwort, meist mit der gleichen oder ganz ähnlichen Vorstellung.

Dies Wiedererscheinen der gleichen Antworten weist schon darauf hin, daß das Zweimalbenutzen des gleichen Reizwortes seine Gefahren hat. Bei dem zweiten Vernehmen des Wortes taucht dann oft die Erinnerung auf an das erstmalige Vernehmen und an die dort gegebene Antwort, die nun mechanisch, sei es aus einer gewissen Trägheit, sei es aus einer Art perseverierender Neigung, wiederholt wird. Einige Male erhielt ich bei solcher Gelegenheit auch die ausdrückliche Bemerkung, der Junge habe daran gedacht, „daß das Wort schon einmal vorgekommen sei". Damit ist das Spiel der Phantasie nicht mehr völlig frei. Ich habe deshalb auch nur in seltenen Fällen von einer solchen Wiederbenutzung Gebrauch gemacht.

Für die Versuchszeiten bei der dritten Untersuchung ergab sich sowohl beim arithmetischen Mittel wie auch bei der mittleren Variation eine erst abfallende und dann wieder ansteigende Kurve. Das Mittel bei der ersten Untersuchung betrug 5,42″ bei einer mittleren Variation von 1,28″ und sank dann bei der zweiten Untersuchung auf 5,28″ bei einer mittleren Variation von 1,22″. Bei der letzten Untersuchung stieg dann das arithmetische Mittel ganz bedeutend noch über den Anfangswert hinaus bis auf 5,6″ und ebenso die mittlere Variation bis auf 1,46″.

Die höchsten ebensowie die niedrigsten Gesamtzahlen der Zeiten hatten bei der ersten Untersuchung je ein Mittel- und ein Gutbegabter. Bei der zweiten Untersuchung hatte ein Mittelbegabter die höchsten, ein Mittel- und ein Gutbegabter die niedrigsten Zahlen. Bei der letzten Untersuchung hatten die drei höchsten so gut wie die drei niedrigsten Zahlen je ein Gut-, ein Mittel- und ein Schwachbegabter.

Bei diesem Versuche läßt sich also wieder ein Einfluß der Begabung auf die Größe der Versuchszeiten kaum nachweisen.

* * *

Faßt man nun die sämtlichen Versuche zusammen, so vermag nachstehende Tabelle, in der B den Balladenabend, L das Luisen-Festspiel, A den Ausflug und C den Calderon-Abend bezw. die sich daran anschließenden Versuche bezeichnen möge, leicht einen Überblick über das Gesamtergebnis zu bieten:

	Prozentzahl der differenten Antworten	Größte Zahl der differenten Antworten beim einzelnen	Kleinste Zahl der differenten Antworten beim einzelnen	Arithmetisches Mittel der Versuchszeiten	Mittlere Variation der Versuchszeiten
B_1	1,8	1	0	5,18″	1,92″
B_2	42,7	7	2	5,54″	1,54″
L_1	10	3	0		
A_1	16,1	3	0	5,4″	1,64″
A_2	39,2	7	2	5,36″	1,26″
C_1	14	4	0	5,42″	1,28″
C_2	41,3	8	1	5,28″	1,22″
C_3	26	4	0	5,6″	1,46″

Das Schlußergebnis ist also dies:

In den ersten Tagen nach einer Veranstaltung sind die auf dieselbe bezogenen Antworten auf differente Reizwörter verhältnismäßig recht gering. Nach zwei Wochen ist die Zahl dann ganz bedeutend angestiegen und erhält sich auch noch in der vierten Woche nach der Veranstaltung auf einer relativ großen Höhe. Zudem sind die differenten Antworten weit individueller geworden, die Erinnerungsbilder anschaulicher und bestimmter. Das arithmetische Mittel der zwischen Reizwort und Antwort liegenden Zeiten nimmt in der Regel ab, desgleichen die dabei sich zeigende mittlere Variation. Die Zeiten werden also nicht nur kürzer, sondern auch konstanter. Ob die bessere oder geringere Begabung auf die Zeiten von entscheidendem Einfluß ist, haben die Versuche nicht mit Sicherheit ergeben. Auf jeden Fall wirkt die Begabung nicht auf die Zahl der differenten Antworten ein. Während die geringste Zahl der bei irgendeinem Jungen vorkommenden differenten Antworten bei der Erstuntersuchung stets null betrug, kam es bei einer späteren Untersuchung niemals mehr vor, daß ein Junge keine einzige differente Antwort gab. Die Höchstzahl der differenten Antworten bei einem einzelnen stieg meist um das Doppelte.

Es scheint also, daß die bei solchen Veranstaltungen gewonnenen neuen Eindrücke in der ersten Zeit auf die Denktätigkeit der Schüler keineswegs von besonders großem Einfluß sind, vielmehr erst nach einiger Zeit klarer und deutlicher hervortreten, um dann später in ihrer Bestimmtheit und Beeinflussungsgröße wieder nachzulassen. Wie sollte man es sonst erklären, daß trotz der reizvollsten Wörter, die den Jungen zugerufen wurden, dennoch die Erinnerungsbilder an die betreffende Veranstaltung in den ersten Tagen darnach nur in so spärlicher Zahl und in so matter Weise zutage treten, später aber sich klären und vermehren? Ziehen hat auch einmal etwas Ähnliches versucht, indem er — aber nur nebenbei — bei seinen Versuchen hier und da geflissentlich Reizwörter wählte, welche die Anknüpfung einer im Unterricht unmittelbar vorausgegangenen Vorstellung sehr nahelegten, und hat dabei auch die Erfahrung gemacht, daß nur selten die Antwortvorstellung sich aus den vorausgegangenen Unterrichtsstunden rekrutierte, eine Beobachtung, die ich übrigens durch meine Versuche nur bestätigen kann. Ich vergewisserte mich auch stets über den Vorstellungskreis der vorangegangenen Unterrichtsstunde; fand aber nur höchst selten, auch bei den besten Anknüpfungsmöglichkeiten, irgendwelche Bezugnahme darauf.

Ziehen versucht das dann (S. 64) durch den Gefühlston zu erklären, welcher den Schüler eine frühere, weit zurückgelegene Vorstellung habe bevorzugen lassen. Diese Erklärung ist bei unseren Versuchen ganz unmöglich. Hier würde bei Festlichkeiten und dergleichen doch gerade der Gefühlston eine Assoziation nahelegen. Mir erscheint der obige Erklärungsversuch viel wahrscheinlicher, der ja auch Ziehens Ergebnissen gar nicht widersprechen, vielleicht sie sogar auch mit erklären würde (obwohl da doch die Verhältnisse anders liegen).

Wie nun im einzelnen die Kurve der Beeinflussung verläuft und wie das Milieu, in welchem der Schüler lebt, darauf einwirkt, werden weitere Untersuchungen zeigen müssen.

Über den Akt des „Könnens“ und seine Bedeutung für Praktik, Didaktik und Pädagogik.

Von Karl Konstantin Löwenstein.

Es gehört zu den Seltsamkeiten der menschlichen Geisteswendung, daß, so sehr einige materielle und spirituelle Formungen immer von neuem dem menschlichen Geiste Anregung und Grund der steten Betrachtung gewähren, andere nicht minder bedeutende und das menschliche Sein beeinflussende oder selbst fundierende Gestaltungen dem Blicke des Denkers und Forschers zu entschlüpfen versuchen. So scheint das Phänomen des Wertes etwa in seiner protheusartigen Vielgestaltigkeit als solches jetzt kaum gesehen, in früherer Zeit höchstens geahnt worden zu sein. Ähnlich etwa sind die ästhetischen Problemgebiete für Jahrhunderte gleichsam überschüttet gewesen — doch wollen wir keine Geschichte der verlorenen und versteckten philosophischen Dinge zu beschreiben beginnen. Wir wollten nur hinweisen, daß dasjenige Gebilde, über welches in den nachfolgenden Seiten geredet wird, gleichfalls nur höchst selten von der Gunst der wissenschaftlichen Beachtung betroffen wurde.

Das „Können“ scheint überhaupt nie ein Gegenstand monographischer Bearbeitung gewesen zu sein. Nur mitunter fällt in ästhetischen Traktaten ein Wort über das Können ab; zumeist wegen seiner Verbalverwandtschaft mit Kunst. Es braucht daher wohl nicht besonders darauf hingewiesen zu werden, daß das Nachfolgende auf keine Vollständigkeit Anspruch machen kann, ist es doch nur der erste Versuch, Problemen näher zu kommen, die bisher außerhalb wissenschaftlicher Betrachtung gelegen sind.

Eine erste Schwierigkeit, die sich uns bei der Betrachtung des Themas entgegenstellt, ist die scheinbare Deckung der Begriffe von Können und Möglichkeit. Die stiefmütterliche Teilnahme, die dem Können geschenkt wurde, erklärt sich vor allem aus dem ohne weiteres angenommenen Zusammenfallen von Können und Möglichkeit.

Der laxe Sprachgebrauch übersieht hier Unterschiede, wenn er etwa gleichsetzt: „Morgen kann schönes Wetter werden“ und „Es ist möglich, daß morgen schönes Wetter wird“. Doch ist dies nur ein Punkt, wobei immerhin eine Art von Möglichkeit im Können steckt, worauf später ausführlicher eingegangen werden wird.

Immer da aber, wo das Können als Ausdruck einer subjektiven „Potenz“ gefaßt wird (Gott kann mich strafen), ist die Gleichsetzung mit Möglichkeit vollkommen unzulänglich. „Es besteht die Möglichkeit, daß Gott mich straft“, trifft nur einen Teil des Satzsinnes von „Gott kann mich strafen“, nämlich nur den eventualen. — Diese rohen vorläufigen Abgrenzungen zeigen uns die Zweiheit von Bedeutungen des Könnens, einmal das Können wesentlich im Sinne des Möglichseins — subtilere Unterschiede erspare ich mir für später — dann das Können als Ausdruck irgendeiner subjektiven Potenz. So falsch es wäre, Können überhaupt nur als subjektivisch gefärbte Expression einer Möglichkeit gelten zu lassen, so unzureichend erscheint es mir auch, das Wesen des Könnens mit völliger Loslösung von der Möglichkeit zu untersuchen. Da, wo wir Können gleich Möglichsein und andererseits Können gleich Imstandesein zu bestimmen vermöchten, handelt es sich um zwei diametral entgegengesetzte Grenzfälle des Könnens[1]), in deren Bereich immerhin eine Menge Übergangsformen und auch besonders typische Vorkommensarten des Könnens sich aufweisen lassen. Der erste Schritt unserer Untersuchung wird dann getan sein, wenn es uns zu zeigen gelungen ist, in welcher Art der offensichtliche Zusammenhang zwischen Können und Möglichsein besteht. Vorweg zu nehmen ist nur eine allgemeine Skizzierung der Existenzposition sozusagen, die das Können einnimmt.

Existenzposition des Könnens. Bevor man zu einer eingehenderen Analyse eines Faktums schreitet, ist die Frage nicht unberechtigt: wohin gehört das zu untersuchende Etwas? Bei dem Können kann man die Frage stellen nach der Zugehörigkeit zu zwei Gebieten. Einmal ist das Können eine allgemeine Seinsmodalität, das andere Mal ein psychisches Gebilde. Um diese Unterscheidung etwas zu erklären, sei ein kleiner Exkurs gestattet. Wenn wir des Beispiels halber sagen: Der Stolz ist eine Formung der Psyche, eine Seelenhaltung, eine psychische Gesinnung, so ist damit dem Stolz ein ganz spezifisches Existenzbereich angewiesen, oder besser, das ihm zukommende Existenzbereich aufgezeigt. Ob es daneben noch andere Existenzpositionen des Stolzes gibt, mag dahingestellt sein. Ich verweise nur etwa auf die Arten, in denen uns der Stolz z. B. in leblosen Objekten, Naturgebilden, Kunstwerken usw. entgegentritt.

In gleicher Weise scheint auch dem Können eine verschiedentliche Existenzposition zuzukommen. So sehen wir, wie schon früher angedeutet, das, was ich mit Außenlage des Könnens bezeichnen will. Wir sehen jemanden oder etwas, der oder das „kann“. Wenn wir sagen: „Das Pferd kann den Wagen ziehen“ oder „Der Hahn kann krähen“, so behaupten wir ein solches echtes Können, das also nicht völlig auf Möglichkeit reduzierbar ist.

Sagen wir dagegen von uns in einem Falle: „Ich kann“, so ist wiederum ein neuer Tatbestand gegeben, wir sehen gleichsam von innen das Könnensphänomen durchleuchtet, wir haben die Innenlage des Könnens vor uns.

Schließlich haben wir, dem Sprachgebrauch Konzessionen machend, eine dritte Existenzweise des Könnens hier anzuführen, nämlich: den casus eventualis des Könnens. Es kann regnen, schneien. Das Tier kann (mit eigentümlicher Betonung) beißen. Hier liegt das „kann“ nicht so sehr in einem Objekt als in den sich möglicherweise verwirklichenden Umständen.

---

[1]) Die scholastische Philosophie mit ihrer Entgegensetzung von „possibilitas“ und „potentia“ war solchen Unterschieden zweifellos auf der Spur.

Möglichkeit und Können. In jedem Können steckt eine Möglichkeit, oder anders ausgedrückt, das Können wird sinnlos, wenn nicht irgendwie auf eine Möglichkeit Bezug genommen wird. Von dem, was ich faktisch ausführe, kann ich nicht simultan behaupten: „Ich kann es ausführen“, wenn ich über das Ausführen selbst Aussagen mache und nicht den Gesamtkomplex der Ausführung im Auge habe. Ich kann schreiben ist sinnlos, wenn ich mit diesem Satz das aktuelle Hinsetzen von Buchstaben auf das Papier meine und nicht vielleicht an dem einzelnen Fall meiner Schreibtätigkeit mein Schreibenkönnen mir oder anderen quasi illustriere. Diese „Möglichkeit“ ist auch bei den anderen Existenzweisen des Könnens vorhanden. Man nehme etwa das Können eines Objektes vor, wie: Der Hahn kann krähen; so meint dieser Satz immer eine gewisse Möglichkeit, die vorhanden ist, daß der Hahn krähe. Wollte man einreden, daß man ja auch dann, wenn der Hahn im aktuellen Moment kräht, eventuell sagen wird: Er kann krähen, so wird sich der Sinn dieses Satzes analog dem vorigen so ausdeuten lassen, daß über die Möglichkeit des Hahnes, zu krähen, an der Hand des präsent vorliegenden Falles eine Aussage gemacht wurde.

Daß bei dem von uns eventuales Können genannten die Möglichkeit wesensnotwendig ist, liegt eigentlich schon in der Terminologie. Der unkritische, wechselseitige Gebrauch von „Es kann“ und „Es ist möglich“ rechtfertigt unsere These von der notwendigen Basierung des Könnens auf der Möglichkeit in der letzten Instanz.

Um noch weiteres hier klarzustellen, mag auf eine genauere Bestimmung des Begriffes der Möglichkeit gedrungen werden. Möglichkeit ist dann gegeben, wenn etwas in seinem Eintritt, in seiner Entstehung nicht eindeutig festgelegt ist. Die Möglichkeit faßt also jedesmal in einem rekursiven Blick sozusagen die Begründung einer eintretenden Tatsache und sagt, daß diese Begründung unzulänglich ist. Um ein Beispiel zu gebrauchen: „Es ist möglich“, daß aus der Zusammenmischung zweier Substanzen eine gesuchte dritte entsteht, wenn nicht ein eindeutiges Auseinanderfolgen der Entstehungsvorgänge bei dem Laborieren mit erfaßt wird. Spricht eine gewisse, wenn auch noch so unbestimmt gelassene Mehrzahl der Gründe dafür oder hat ein Grund gegenüber anderen eine komparative Dignität, so reden wir statt von Möglichkeit von Wahrscheinlichkeit. Im spezielleren müßte hier noch auf die Natur dessen, was mit „Grund“ gemeint ist, näher eingegangen werden. Doch es würde eine solche Untersuchung zu sehr in Detailprobleme führen. Diese vagen und sichtlich nicht erschöpfenden Erörterungen mögen genügen, um den hier angezogenen Begriff der Möglichkeit etwas zu verdeutlichen.

Können und Imstandesein. Neben der Möglichkeit glaube ich, daß zu jedem Fall von Können auch das Imstandesein dazu gehört. Es liegt hier sozusagen das zweite Moment im Können neben der „Possibilität“, eben die „Potenz“. Ein oft gebrauchtes Wort mag uns zum Ausgang dienen: „Es wäre mir wohl möglich, aber ich kann es nicht.“ Hier geht also dem Möglichsein etwas ab, durch das es erst zum Können würde. Es fehlt ihm das, was ich mit Imstandesein bezeichne. Die Fälle des bisher besprochenen Könnens zeigen sämtlich die notwendige Ergänzung der Möglichkeit durch das Imstandesein. Immer da z. B., wo wir von „Ich kann etwas“ (etwa schreiben) sprechen, supponieren wir der Möglichkeit unsere Fähigkeit, unser Vermögen, unser Imstandesein, unsere Potenz usw. (zu schreiben). Da, wo wir von Objekten den Ausdruck Können gebrauchen, ist auch immer neben der Möglichkeit von dem Vermögen, dem Imstandesein die Rede.

Auch im letzten Fall, wo wir von eventualem Können sprechen, läßt sich das Imstandesein nicht völlig eliminieren. Wenn es heißt: Es kann regnen, so ist damit im strengen Sinne, wie schon oft angedeutet, mehr gesagt, als das bloße Möglichsein des Regnens zu einer gewissen Zeit. Es ist viel mehr auf das Vermögen, die Anlage, die Macht hingewiesen, die das Regnen bedingt, kurz: auf irgendein unbestimmtes Etwas, das imstande ist, den Regen zu verursachen. Diese Verursachung ist vorsichtig zu verstehen; sie ist nicht das bedingende Hervorgehen einer Sache aus einer anderen, sondern sie ist gleichsam das immanente Innehaben einer nicht zur Ausführung gelangten Verwirklichung. Wenn ich sage: „Es kann dieser Fels herunterstürzen“, so liegt in dem herunterstürzenden Steinstück eine gewisse freie Macht, die sein Herunterstürzen möglich werden läßt, es eignet dem Felsen gleichsam die Möglichkeit, herunterzustürzen. Sobald wir dagegen sagen: „Es ist möglich, daß dieser Fels herunterstürzt“, so meinen wir nur, daß die Bedingungen vorhanden sind, die in unbestimmter Weise ein Herunterstürzen des Steines als nicht ausgeschlossen erscheinen lassen. Von einer Potenz des Steines reden wir in diesem Falle nicht.

Worauf gründet nun eigentlich diese Potenz, dieses Imstandesein, das wir dem Können als wesentlich zuschreiben? Läßt sich dieses Imstandesein als ein letztes Faktum ausgeben oder noch weiter zurückführen? Es scheint mir das letztere der Fall zu sein. Das Imstandesein dürfte sich auf eine irgendwie charakterisierbare Kraft reduzieren lassen. Wir meinen mit dem Imstandesein ein im wesentlichen unbestimmt gelassenes dynamisches Prinzip von variabler Ordnung. Dieses dynamische Prinzip, diese Kraft freilich ist ein letztes Faktum, das keiner näheren Erklärung mehr zugänglich ist. Ein weiteres Zurückführen des Kraftbegriffes z. B. als eine anthropomorphe Naturbetrachtung oder eine Reduzierung des Kraftbegriffes auf Grund von Einfühlungstheorien hat mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, da bei allen bis jetzt versuchten sogenannten Zurückführungen das Element, auf das zurückgeführt wird, sich stets als unkonform mit dem zurückzuführenden erwies. Jedesmal kann man bemerken, daß dasjenige, was an Stelle von Kraft gesetzt wird, eben etwas völlig anderes ist als Kraft. Es läßt sich vielleicht auf Grund der obengenannten Theorie der Kraftbegriff verdeutlichen, seine Genese aufweisen, aber niemals kann eine Zurückführung des Kraftbegriffes auf diesem Boden entstehen.

Wir nannten die bei dem Können gleich Imstandesein in Frage kommende Kraft ein unbestimmtes dynamisches Prinzip einer gewissen Ordnung. Wir haben es also nicht mit einer deutlich expressiven Kraft, die in all ihren Wirksamkeiten völlig durchsichtig ist, zu tun. Das Kraftprinzip tritt uns im Können als eine allgemeine undurchschaubare Mächtigkeit entgegen. Es ist schwer, die Grenzen und Bestimmtheiten anzugeben, die dieses Kraftprinzip im Können = „Imstandesein“ einnimmt. Sicherlich aber wird bei den Könnensphänomenen eine gewisse Ordnung dieses dynamischen Prinzipes mit erfaßt. Es wird z. B. ersichtlich sein, ob die in Frage kommende Kraft mehr aktiver oder rezeptiver Natur ist usw. Die jeweilig so fixierbare Ordnung ist nicht eine Wesensbestimmtheit des Könnens, sondern nur eine charakteristische Abgrenzung aktueller Könnensphänomene. So wird z. B., wenn ich von dem Stein, der herabfallen kann, Aussagen mache, eine bestimmte Richtung der in ihm lebenden Fallkraft mit ersichtlich sein. Diese Richtung ist nur eine Ausprägung des hier sozusagen lokalisierten Könnens-Phänomens; aber nicht ist eine als solche bestimmte Richtung und Ordnung bei dem Erschauen eines Imstandeseins Bedingung.

Wir wollen jetzt noch einmal rückblickend unsere Ergebnisse zusammenfassen; es geschieht dies, wie mir scheint, durch nichts Besseres als durch eine Definition, die alle Fälle des Könnens umschließt: „Können" ist diejenige Seinszuständlichkeit, die sich auf ein Möglichsein (Possibilität) bezieht und auf ein Imstandesein, Vermögen (Potenz) eines dynamischen Prinzipes stützt.

Wir gehen jetzt nach der allgemeinen, mehr begrifflichen Orientierung unseres Problems zu der Phänomenologie des Könnens über. Dabei werden wir es uns ersparen, ausführlich nochmals das eventuale Können zu besprechen, ebensowenig wie hier eine Besprechung der Außenlage des Könnens gemacht werden soll. Im nachfolgenden soll vor allem eine Phänomenologie des Könnens als inneres Erlebnis dargestellt werden.

Das Könnenserlebnis. Die Innenseite des Könnens hat uns jetzt zu beschäftigen, das „Ich kann". Zunächst ist es nicht, wie jedermann weiß, so, daß diese Innenlage nur dadurch von der Außenlage des Könnens sich unterscheidet, daß ein Ich davorgesetzt ist, wie man etwa von einem primitiven Tatbestand sagen würde: „Ich lese" und „Er liest" (zum Unterschied). Hier soll das Können in seiner psychischen Wesensform, das psychische Gebilde „Ich kann" betrachtet werden. — Fragen wir zunächst, ob das Können ein sogenanntes psychisches Begleitphänomen bestimmter Vorgänge ist, so müssen wir dies entschieden in Abrede stellen. Das Können tritt nicht wesensgesetzlich, epiphänomenal bei anderen psychischen Erscheinungen auf. Man wendet ein, es gibt doch ein gewisses Könnensgefühl, wenn ich z. B. während einer hemmungslos ablaufenden Tätigkeit zu dem Bewußtsein komme: „Das kann ich aber". Es ist darunter jedoch entweder ein echtes Könnenserlebnis gemeint, wie es auf den nächsten Seiten näher charakterisiert wird, oder auch nur ein Bewußtwerden einer Kraft, einer innerlichen Potenz als solcher, die noch nicht Können ist, sondern einzig das Vermögen, das Imstandesein belangt. Dieses Könnensgefühl ist nicht zu leugnen. Es unterscheidet sich aber vom eigentlichen Können. — Können ist ebensowenig eine gewisse Stimmung, eine Gemütslage, eine Verfassung. Wenn man das Können mit einer soundso beschaffenen Seelenverfassung gleichsetzen wollte, würde man sozusagen die Ursache mit der Wirkung vertauschen, nicht die Gemütsverfassung ist das Können, sondern das Können (d. h. ein bestimmtes Können von etwas) entsteht auf dem Boden dieser oder jener Gemütslage. „Ich kann heute etwas." Dieses Diktum würde in vielen Fällen die günstige Lage, die gute Verfassung der Seele für das Können angeben wollen. So wichtig für die Genese des Könnens diese Haltung ist, so unterscheidet sie sich doch offensichtlich vom Könnenserlebnis.

Es ist nicht uninteressant, etwas auf diese Verfassung, die dem Können förderlich ist, einzugehen. Wenn wir psychische Selbstanalyse treiben, so dürften sich bei der Betrachtung der Könnensbasis wohl folgende Teilmomente herausstellen. Einmal ist ein gewisses fühlbares, verfügbares Quantum einer „psychischen Kraft" vorhanden. Sodann ist diese Kraft gleichsam gut equilibriert, sie liegt nicht auf einer Seite, sondern sie vermag leicht nach verschiedenen Gebieten verteilt zu werden. Sie ist disponibel. Weiter besteht ein gewisses freies Ungebundensein der Seele, keine krampfhafte Verklammung und Spannung. Während beispielsweise bei dem Erlebnis „Ich kann" immer eine gewisse Einseitigkeit vorherrscht, ist bei der Könnensverfassung eine allgemeine Verteilung und Gleichlage erforderlich. Die Könnensverfassung ist für die Pädagogik sehr wichtig, da bei vielen Menschen gerade diese psychische Hal-

tung schwer zu erreichen ist. Solche Menschen sind de natura ängstlich, an sich selbst unsicher und getrauen sich gleichsam nicht zu können. Es ist dabei nicht so, daß solchen Individuen der Stoff zum Können, das, was sie können sollen, fehlt, es mangelt ihnen im besonderen an dem Können selbst. Die bisherige Pädagogik hat solche Fälle fast völlig außer acht gelassen und jedesmal ein mangelndes Können, eines Wissensgebietes etwa, auf ein unzureichendes wissendes Innehaben des betreffenden Gebietes zurückgeführt. Man hat aber mit solchen nichtkönnenden Individuen, um Erfolge zu erzielen, anders zu verfahren. Man muß versuchen, an einigen Beispielen ihnen ihre besondere eigene psychische Kraft und ihre beliebige Wendung zu bemerken zu geben. Man muß sie anleiten, daß sie selbst der Könnensverfassung innewerden, sie spontan bei sich hervorzurufen vermögen und dadurch auch zu besseren, d. h. regelmäßigen Könnenserlebnissen kommen.

Als Extrem dieser, der Könnenslage fremden Leuten sind jene zu nennen, die sich sozusagen fast immer in der Könnensposition befinden: die Leute, auf deren Mienen es geschrieben steht oder deren Worte es verkünden: „Ich kann alles.“ Hier ist jene für das Können vorbeugende, bedingende Seelenverfassung zu einer stereotypen Haltung gediehen.

Man hat bei dem Können vielleicht den Eindruck, als wäre es nur eine besondere Art der Aufmerksamkeit, das Können sei so etwas wie ein besonderer Aufmerksamkeitsstrahl, der das Vor- und das Zurückliegende eines Geschehens bei dem Geschehensverlauf illustriert. Nun brauche ich eigentlich nicht die Frage zu stellen, ob es wirklich so ist, denn jeder, der einigermaßen mit psychischer Diagnostik vertraut ist, wird zugeben, daß man die Aufmerksamkeitserlebnisse sehr deutlich von den Könnenserlebnissen abscheiden kann. Ich sage etwa ein Gedicht auf und habe das Erlebnis: das kannst du aber nicht. In diesem Fall wird, trotzdem das Können ausbleibt oder ein sehr mangelhaftes ist, ein Vor- und Zurückwenden der Aufmerksamkeit wohl zu konstatieren sein. Etwas anderes ist es, wenn man feststellt, daß bei dem Können gewisse Erhellungen der Psyche auftreten, die man einer nicht näher zu beschreibenden Aufmerksamkeitstätigkeit zuschieben kann.

Eine andere Meinung über das Können spricht dasselbe als ein intellektuelles Phänomen an. Können, wird man vielleicht von dieser Seite sagen, ist doch nichts anderes als ein Wissen. Das Können in mir, die Innenlage des Könnens, bedeutet doch ungefähr so viel, wie: Ich weiß, daß dieses oder jenes in mir soundso abzulaufen vermag. Niemand wird nun, das dürfte ziemlich klar sein, einen periodischen Krampfanfall, z. B. der in mir abläuft, oder das Wissen des voraussichtlichen Ablaufes eines solchen Krampfanfalles als ein Können bezeichnen. Damit scheint mir die erste Ansicht abgetan, und eine zweite würde etwa sagen: Können und Wissen ist für die Innenlage dasselbe. „Ich kann das Gedicht“ und „Ich weiß das Gedicht“ scheinen dasselbe. Doch brauche ich hier nur an die Alltagserfahrungen subtilerer Pädagogen zu appellieren, um zugegeben zu bekommen, daß gar oft ein Schüler etwas sehr sicher weiß und es doch nicht kann. Man muß hier aber vor allem beachten, daß es bei dem in Frage stehenden Wissen sich nicht um ein Wissen handelt, das selbst ohne weiteren Unterschied für Können gebraucht wird; z. B. ich weiß zu schreiben. Es wäre natürlich unsinnig, gegen dieses Wissen zu argumentieren, es sei dem Können nicht verwandt, da es doch fast äquivok mit Können gebraucht wird. Wir haben hier, wie schon einmal betont, das intellektuelle Wissen im Auge; nicht das Wissen = Verstehen (Können). „Ich weiß meinen Finger zu

rühren“ würde in diesem (von uns genommenen reinen) Sinn des Wissens lauten: Ich habe ein Wissen von der möglichen Bewegung meines Fingers, die unter bestimmten Bedingungen eintritt. Ich weiß, daß Cäsar im Jahre 44 v. Chr. ermordet wurde, daß Blei ein bestimmtes spezifisches Gewicht hat. Hier redet man gewiß nicht von Können, sondern es ist ein rein intellektuelles Haben einer Tatsache, die sich als solche meinem Zutun verschließt. — In den meisten Fällen, wo man vikariierend für Können Wissen setzt, z. B. „Ich weiß meine Aufgabe“, ist ein doppeltes gemeint: einmal das Wissen um den Inhalt der Aufgabe und dann das Wissen von meinem Können.

Was ist nun das Können noch besonderes, wenn es nicht mit dem Wissen zusammenfällt? Man wird vielleicht eine letzte, wie mir scheint immerhin beachtenswerte Erklärung versuchen, nämlich daß das Können in dem Wissen und Innehaben der Realisierungsmöglichkeiten eines Willensvorganges besteht. Ein solches realisierbares, gleichsam schrittweise einlösbares Wollen heißen wir bei seiner Einlösung: Tun. Das Können wäre also ein wissendes Innehaben von meinem möglichen Tun. Trotz der scheinbaren Vorzüge hat diese Bestimmung doch noch verschiedene Gebrechen. Es wird sich nämlich bei näherem Zusehen ergeben, daß bei dem Können wohl ein solches Innehaben da ist, doch ist es sehr die Frage, ob dieses Innehaben ein wissendes ist. Wir reden von dem Bewußtsein des Könnens. Aber wollen wir damit sagen, daß dieses Bewußtsein nichts sei als unser Wissen, ev. unser Urteil über Möglichkeiten des eigenen Tuns? Es scheint mir nicht so. Das Bewußtsein „Ich kann etwas“ ist doch ganz etwas anderes als das: „Ich weiß, daß ich etwas kann“. Seine wissenden Beziehungen lassen das Faktum des Könnens als ein nicht zurückführbares Phänomen bestehen. Es dürfte sich daher als zweckmäßig erweisen, das Können rein als solches zu fassen, und da jede Zurückführung des Könnenserlebnisses auf ein anderes Erlebnis als gescheitert zu betrachten ist, so wird es sich jetzt darum handeln, die Momente aufzuzeigen, die für das Können und seine psychische Vorkommensweise charakteristisch sind.

Wir wollen das Können als ein letztes Phänomen ansprechen und uns in der Analyse nur mit seiner aktuellen psychischen Ausprägung sowie mit seiner psychologischen Klassifizierung abgeben. Um das letztere gleich an die erste Stelle zu rücken, so ergibt sich uns das Können in seiner Innenlage als ein Akterlebnis. „Können“ weist alle bedeutsamen Momente eines psychischen Aktes auf. Es zeigt die Momente der Vorbereitung, des Zusammenschlusses von bestimmtem Material und schließlich das Durchzielen, jenes typische Einsetzen und Einschnappen[1]), das ich für den Akt charakteristisch finde. Der Prozeß des Könnens ist ein Verlauf, dessen wichtigstes Glied der Akt „Ich kann“ ausmacht. Betrachten wir gleichsam unter zeitlicher Vergrößerung — dem einzigen mikroskopischen Hilfsmittel des Psychologen — einen Könnensprozeß. Z. B. Ich kann aufstehen. Da muß zunächst die allgemeine Könnenslage gegeben sein, das, was wir früher die vorbereitende Seelenverfassung zum Können nannten; es muß eine bestimmte disponible Kraft zur Verfügung stehen. Diese psychische Kraft ist etwas Besonderes, in ihrem Sein nicht nicht näher Erklärbares; sie ist in weitem Grade unabhängig von meiner Willkür und frei in dem psychischen Organismus schaltend. Diese Kraft wird gleichsam in bestimmten Akten zur Verfügung gestellt, der Willkür meines setzenden Ichs unterjocht. Diese Kraft

[1]) Vergl. den Aktbegriff von Th. Lipps.

kann bei verschiedenen Individuen verschieden sein, größer, kleiner, leistungsfähiger oder schwächer, z. B. erfährt diese Kraft eine besondere Formung etwa in der Apperzeption; sie wirkt hier nach der Objektseite erhellend. Diese Kraft kann schwach werden, erlahmen, so z. B. kann man, um etwas anscheinend Paradoxes zu sagen: mit sehr schwacher Kraft immerhin sehr intensiv wollen.

In dem Könnenserlebnisse wird von mir auf eine solche Kraft Bezug genommen; eine solche Kraft wird fixiert. Sodann wird ein gewisses Gegenständliches (natürlich nicht intellektuell Gegenständliches, sondern dieser Kraft Gegenständliches) gefaßt, in unserem Beispiel etwa das Sich-vom-Sitze-erheben. Dazu wird noch die Kraft in eine Beziehung zu dem Gegenständlichen gesetzt als die richtige, die geeignete, die dieser Gegenständlichkeit konforme Kraft. Es werden gleichsam vorbereitend und oft nur ganz unbewußt alle die Wege durchlaufen, die zu dem Gegenständlichen als Ziel führen. Dann wird schließlich in dem Akte „Ich kann" dieses eigenartige Durchlaufen der Realisierungsmöglichkeiten vollzogen, ohne daß gleichfalls diese einzelnen Stadien im allgemeinen zur Kenntnis des Ichs gelangten.

Hier könnte einwendend uns vorgehalten werden, daß das einer Kraft Gegenständliche nur deshalb den Gegenstandscharakter erhalte, weil es einem aus der Kraft resultierenden Wollen als Gegenstand diene; es sei eigentlich „Wollensgegenstand", was wir ursprünglich für den Gegenstand der Kraft angesprochen. Es scheint mir nun — ganz allgemein sei es bemerkt — das Können völlig unabhängig vom Wollen zu sein, während umgekehrt das Wollen rückläufige Beziehungen zum Können verrät.

Das Können enthält in gewissem Sinne ein dynamisches Prinzip in sich, und diesem Prinzip als solchem eignet es, eine Resonanz in der objektiven Sphäre zu finden. Wir vermögen aber nicht in diesem dynamischen Prinzip noch ein irgendwie verborgenes Willensmoment zu sehen.

Das Gegenständliche im Können ist auch nicht so gemeint, als wäre es sozusagen ein Beziehungspunkt für irgendwelche in der Kraft liegende Wirkungsstrahlen. Im Begriff des Könnens scheint mir dies nicht zu liegen, so sehr häufig sich uns das Können als „tun" können darstellt. Das Kraftmoment im Können besitzt zwar wesensnotwendig eine Gegenstandsseite, doch ist oder braucht das Gegenständliche nicht in irgendeiner wenn auch suspendierten aktuellen Wirkungsmöglichkeit der Kraft zu liegen.

Das von dem Können gegenständlich Gefaßte muß aber immer in einer Möglichkeitsform gegeben sein. Etwas Unmögliches kann eben nicht gekonnt werden. Die Könnbarkeit hört auf, sowie etwas im Zielverlauf des Könnens als faktisch unmöglich für die in Frage kommende Kraft gegeben ist.

Insofern kann man zum mindesten zwei Arten von Nichtkönnen unterscheiden: 1. ein wirkliches Nichtkönnen, wo das Können negiert wird, wo es überhaupt zu keinem Könnensakte kommt, und 2. ein Nichtkönnen, wo im Könnensverlauf sich ein Hindernis eingestellt hat, z. B. mein Fuß ist eingeschlafen, und ich kann nicht aufstehen. Hier kann (es braucht nicht) der Fall eintreten, daß ich, den Könnensakt vollziehend, erst dann auf das Hindernis stoße und dadurch zu dem „Ich kann nicht" gelange. Die Möglichkeitsform muß immer mit dem Können erfaßt sein. Wo ich einem Zwang gehorchend mit Notwendigkeit aufstehe, z. B. in der Hypnose, unterbleibt ein Könnensakt. Es ist die eigentümliche Unentschiedenheit, welche wir beim Können für typisch halten; Unentschiedenheit nicht im fatalistischen Sinne: „Des Herren Wille geschehe", sondern mit der Meinung, daß das völlige Präsent-

werden des im Könnensprozeß sich Ergebenden noch einem freien Entscheid, einem Willkürakt unterstehe, um zur partiellen oder totalen Entfaltung zu gelangen. Auch in den Fällen, wo ich beim Vollzug einer Tätigkeit sage: „Ich kann“, wird doch immer auf das eventuell noch Hinzukommende, auf die Gesamttätigkeit Bezug genommen.

Es scheint mir nur noch ein Punkt zu erörtern nötig, bevor wir die phänomenologische Betrachtung des Könnens abschließen. Man möchte etwa einwenden, der von mir beschriebene Könnensakt würde gar nicht vorkommen, und es wäre mir die Verwechslung unterlaufen, den Urteilsakt des Urteils „Ich kann“ zu einem besonderen Könnensakt anzusehen. Diesem Einwand würde ich dadurch mich entziehen, daß ich auf die vielen Fälle hinweise, in denen ich das „Ich kann“ erlebe, ohne in einer urteilsmäßigen Fassung es vor mir zu haben. Freilich derjenige, der sich schon hart damit abmüht, das psychische Gebilde, „mein Urteilen“ von dem sprachlichen Niederschlag einerseits und der logischen Formung andererseits auseinanderzuhalten, wird sich nicht leicht tun, neben dem Urteilsakte auch Könnensakte in ihrer eigenen Ausprägung zu sehen. Auch hierin muß eben durch ein anhaltendes, unverdrossenes Zusehen das Wahrnehmungsvermögen für Dinge nichtmaterieller Natur geschärft werden.

Um nochmals am Schlusse dieses Abschnittes einer phänomenologischen Analyse des Könnens eine kleine Übersicht über das Könnensphänomen überhaupt zu geben, will ich versuchen, auch früher Gesagtes mit einbegreifend, verschiedene Könnenstypen aufzustellen.

I. Können im Sinne = „es kann“, eventuales Können (bei lässigem Sprachgebrauch dem Möglichsein äquivok).

II. Können in der Außenlage in seinen Abstufungen von
   a) Möglichsein zum . . .
   b) Imstandesein.
   (Beispiel: „Der Mensch kann sprechen“.)

III. Können in der Innenlage als mein Können.
   Auch hier lassen sich bestimmte Formungen unterscheiden:
   a) „Ich kann morgen sterben“ = für die Innenlage (eventuales) uneigentliches Können, da das Könnensphänomen daran nicht ersichtlich wird, sondern nur eine Aussage über etwas gemacht wird, das nicht Können ist (für unsere Analyse schied deshalb dieser Fall aus).
   b) Können als ein pures Antizipationsphänomen einer bestimmten Realisierungsmöglichkeit eines Wollens. („Ich kann aufstehen.“)
   c) Können als Antizipationsphänomen einer unbestimmten Realisierungsmöglichkeit. („Ich kann kochen.“)
   d) Können unter besonderer Betonung der Potenz als eines (möglichen) Imstandeseins. („Ich kann schreien“ — natürlich auch in dem besonderen in Worten nicht ausdrückbaren Sinn.) — Die Realisierungsmöglichkeit braucht nicht durchlaufen zu werden, sondern nur einfach erfaßt zu sein, sie ist quasi mitgegeben.

Die Bedeutsamkeit des Könnens. Nachdem in dem vorausgehenden Abschnitt über einen Teil der Probleme gehandelt wurde, die beim Können zu beachten sind, werden wir uns jetzt einer völlig neuen Seite unseres Themas zuwenden.

Es wurde bisher vor allem eine Analyse des Könnens gegeben, einmal nach seiner Struktur und dann nach seiner Vorkommensart. Es gibt jedoch nicht weniger wichtige Fragen über das Können, die bisher nicht im geringsten berührt wurden. Ich bezeichne diesen Abschnitt mit der Überschrift „Die Bedeutsamkeit des Könnens“. Ich meine damit nicht, daß ich irgendwelche psychologische oder anthropologische Utilitarität hier nachzuweisen gedenke, ich möchte vielmehr unter der Bedeutsamkeit etwas ganz Spezifisches verstehen und Bedeutsamkeit in einem hier noch etwas prägnanter zu gebenden Sinn fassen. Um definitorisch vorzugehen, möchte ich sagen, daß ich unter Bedeutsamkeit in diesem Sinne eine erweiterte philosophische Begreiflichkeit eines Seinsgegenstandes verstehe.

Ich wähle als Ausgangspunkt dieser Betrachtung eine Analogie. Bei den Problemen, die sich uns beim Wollen, bei dem Sollen, Dürfen usw. entgegenstellen, hat die bisherige philosophiegeschichtliche Behandlung dieser Analogie schon Boden geschaffen.

Wenn wir das Wollen betrachten, so steht vielleicht dem Psychologen als nächstes das Erlebnis „Ich will“; der aktuelle, selbsterlebte Willensvorgang. Das psychisch Determinierende, die psychischen Resultanten, all das, was ein Individuum in seiner Selbstbeobachtung bei dem aktuellen Willenserlebnis konstatieren kann, kommt für den Psychologen als wichtig in Betracht.

Eine andere Betrachtung des Willensvorganges ist die, die sich auf seine objektive Seite beschränkt. Hier bietet das soundso gestaltete Wollen in seiner Ausbildung das wissenschaftliche Objekt. Man fragt: Wie geht das Wollen vor, was liegt dem Wollen zugrunde? Baut sich das Wollen auf letzte, primitivere Tatbestände auf? (Wie z. B. auf Gefallen.) Die Natur- und die Grundelemente des Wollens als solche werden analysiert, und nur nebenher wird das Augenmerk auf den psychischen Willensvorgang gerichtet.

Nun ist man aber auch gewohnt, das Wollen im Lichte einer erweiterten Bedeutsamkeit zu sehen. Man will das Wollen verstehen, man will dem Wollen einen Sinn abgewinnen; man will Gebiete aufzeigen, in denen eine besondere Prägnanz des Wollens hervortritt. Man kommt zu Untersuchungen über das sittliche Wollen, man betrachtet in der Ethik die eigentümliche Wendung des Menschen, die dann zum Ausdruck kommt, wenn er einen sittlichen Willen bekundet.

Man forscht etwas subtiler und kommt zur Unterscheidung zwischen sittlichem Wollen und praktischem Wollen, eine Frage, die uns noch später gelegentlich der Abgrenzung von Können und Wollen beschäftigen wird. Schließlich wird man ein ästhetisches Wollen, ein Naturwollen in dieser erweiterten Bedeutsamkeit zu untersuchen haben.

Die angezogene Analogie leitet uns bei unserer Untersuchung über die Bedeutsamkeit des Könnens. Auch hier treten uns ähnliche Fragen gegenüber. Um gleich anfänglich das Allgemeinste vorweg zu nehmen, so ist es die metaphysische Frage, die uns vor allem in die Augen springt. Der Metaphysiker fragt: Welchen Sinn hat es, daß es ein Können gibt? Er will das vielleicht unlösbare Problem nach dem Sinn des Könnens stellen. Die Aufzeigung eines Sinnes von etwas kann verschiedene Wege einschlagen; einen spezifisch ausgesprochenen, metaphysischen Weg, der in der Geschichte der Philosophie einheitlich begangen worden wäre, gibt es wohl nicht. Trotzdem mag der Versuch gemacht sein, hier eine spezifisch metaphysische Erörterung über den Sinn einzuschieben. Der Sinn scheint mir in keiner

Weise als etwas solches Absolutes wie z. B. ein letztes ens, eine Substanz oder eine ähnliche metaphysische Bildung. Der Sinn scheint mir vielmehr nur in einer Beziehung zu leben, nur in einem Relationsbegriff sein Wesen zu haben. Wenn wir, um ein Beispiel heranzuziehen, nach dem Sinn einer menschlichen Institution, z. B. einer Polizeivorschrift, fragen, so wird es nicht die letzte absolute Geltung dieses Etwas (Polizeivorschrift) sein, die das Wort „Sinn“ erfüllt, sondern es wird eine Erwägung vorhanden sein müssen, die das gegebene Etwas (hier die fragliche Normierung) zu einem Höheren, Allgemeineren in Beziehung setzt. Die populäre Frage nach dem Warum? deckt sich oft, aber nicht immer mit der Frage nach dem Sinn. Der Sinn scheint vielen Leuten einsichtig zu sein, wenn nur der Grund angegeben ist, woraus ein bestimmtes Etwas entspringt. So z. B. scheint für viele Autoritätsmenschen der Sinn eines Gesetzes in seiner Art, Gesetz zu sein, selbst zu liegen. Man kümmert sich nicht weiter darum, welche Bedeutung eine solche Normierung zu einem allgemeineren, höheren setzenden oder normierenden Etwas hat. Geradeso wird weiterhin des öfteren der Sinn einer Regel oder einer Formel in ihrer praktischen Verwendbarkeit gesehen: auch hier ist das Warum für die Ersichtlichkeit jener Relation zu dem bis jetzt allgemein und unbestimmt gelassenen höheren Etwas stellvertretend verwendet.

Wenn man von philosophischer Seite nach dem Sinn einer Sache fragt, so wird man sich wohl kaum bei der Antwort auf die Frage nach dem Warum begnügen lassen, die wenigsten metaphysischen Dinge werden sich mit einem Warum befragen resp. beantworten lassen. Nichtsdestoweniger wird der Philosoph sein Beachtungsmoment wegen dieses Mangels an sogenannter Begründung den erwähnten Gegenständen versagen. Gerade die höhere philosophische Tätigkeit setzt da ein, wo es sich um die Begreiflichkeit letzter Dinge handelt. Das Hinzukommen, der Weg, den der Geist gleichsam mit diesen Gegenständen macht, tritt an die Stelle eines erstrebten — aber nur mangelhaft vollziehbaren Erfassens dieser letzten Dinge selbst. In diesem Gang des Geistes von einem irgendwie gearteten, aber als solchem in sich geschlossenen einheitlichen Gegenstande zu jenen letzten Prinzipien, die quasi nur Endstützen und Eckpfeiler nicht zu umfassender Gesamtkomplexe sind; dieser Weg des Geistes kann das symbolisieren, was ich unter Sinn verstehe. Der Sinn eines konkreten Einzelgegenstandes, z. B. einer Pflanze, wird dann in dieser metaphysischen Beleuchtung zutage treten, wenn alle jene Beziehungsstraßen, die dieses Einzelindividuum mit letzten metaphysischen Dingen besitzt, vom Geiste durchlaufen werden. Der Sinn eines Naturgesetzes würde dann völlig enthüllt sein, wenn alle die Relationsstränge, die dieses Gesetz mit absoluten Gegenständen verbindet, dem schauenden Geiste ersichtlich sind.

Versuchen wir nun der Frage nach dem Sinn des Könnens näher zu kommen. Es erübrigte sich dabei, wie ausgemacht, jene Relation aufzuzeigen, die das Können mit letzten metaphysischen Gegenständen besitzt. Ich lasse aber die ausführliche Beantwortung der Frage nach dem Sinn des Könnens beiseite und werde mich nur darauf beschränken, den Sinn des Könnens da zu fassen, wo er sich im Verlaufe unserer weiteren Untersuchung quasi nebenher einstellt. Der Sinn des Könnens wird sich besser illustrieren lassen, wenn gezeigt wird, welche tatsächliche Grenze zwischen Können und verwandten Begriffen besteht, ebenso wenn gezeigt wird, welche Gebietseigentümlichkeiten das Können besitzt. Also nochmals gesagt: Wir suspen-

dieren einstweilen die Frage, sofern sie metaphysischer Natur ist, um den Sinn des Könnens in den einzelnen Fällen seiner Bedeutsamkeit zu illustrieren.

Eine andere metaphysische Frage, die einfache Seinsfrage: Was ist das Können? stellen wir gleichfalls zurück. Auch sie wird sich nur dann einigermaßen entscheiden lassen, wenn eine vollständige Gebietsbehandlung des Könnens stattgefunden hat. Das Können soll zunächst in seiner ganz besonderen Vorkommensart als ethisches Können behandelt werden.

Eine Vorfrage zur Gebietsbegrenzung würde sich in der allgemeinen Bestimmung des ethischen Bereiches überhaupt zu lösen haben. Was ist das ethische Gebiet, wo liegen die ethischen Tatsachen? Wir brauchen in keiner Weise hier auf allgemeine Definitionen der Ethik einzugehen, sondern nur zu versuchen, eine deiktische Bestimmung ethischer Phänomene klarzulegen. Um es gleich zu sagen, so scheinen mir die ethischen Fakta da zu liegen, wo es sich um das Sein von Gut und Nichtgut handelt. Wir schieben damit jede normative Abgrenzung der Ethik beiseite, nicht als falsch, aber als zu eng. Geradeso wenden wir uns gegen jede Utilitaritätsauffassung der Ethik, die gut = nützlich, böse = schädlich setzt. Schließlich ist auch durch diese Gebietsbestimmung eine Gesinnungsethik als zu wenig umfassend dargestellt. Das Gute und das Nichtgute in seinen Beziehungen, sofern sie gegenseitig sind, sofern diese Beziehungen aber auch von Subjekten ausgehen, soll, nochmals gesagt, die Gebietsbestimmung der Ethik abgeben. Es ist also das Gesamtbereich der ethischen Werte letztlich für jede wissenschaftliche Ethik fundamentbildend. Im allgemeinen wurde bis jetzt von philosophischer Seite nicht das gesamte ethische Wertgebiet zugrunde gelegt, sondern der Aufbau der Ethik wurde gleichsam durch künstliche Schnittflächen eingeengt. Eine solche Verengerung des ethischen Gebiets scheint mir vor allem in der Sollensethik gegeben. Die nahe Beziehung, die das Sollen in seiner Struktur zu dem Können besitzt, mag es verstatten, einen kleinen Exkurs hierüber zu veranstalten. Aus dem gesamten ethischen Wertgebiet sind dem handelnden Subjekt immer bestimmte Werte als sollend gegeben. Es besteht gleichsam nur ein bestimmt begrenztes Gesichtsfeld zum ethischen Handeln, und die Begrenzung dieses Gesichtsfeldes wird durch das Sollen verursacht. Von einer Unzahl sittlicher Werte, die ich alle erblicken kann, sind mir nur ein kleiner, beschränkter Kreis als Sollen vor Augen (Ich soll nur dieses und jenes). Das Sollen setzt also einen Ausschnitt des ethischen Wertgebietes in eine Beziehung zum sittlichen Ich, und zwar ist diese Beziehung eine solche, daß diese Werte in einer besonderen eindeutigen Dignität in Betracht kommen. Man soll nicht dieses und vielleicht das andere, sondern es besteht eine letzte Evidenz der „Verwirklichung“ sittlicher Werte, es ist nur immer eines als unbedingt sollend vorhanden. Der Zwiespalt, die sogenannte Duplizität des Sollens (gewöhnlich als Konflikt der Pflichten bezeichnet), besteht seiner Natur nach nicht durch das Sollen, sondern durch das Können. Es ist die Eigentümlichkeit des Könnens, daß ein Teil des ethischen Wertgebietes nicht mit solch eindeutiger Bestimmtheit gefaßt wird, sondern immer in einer gewissen Breite. Das Besondere in dem sittlichen Können besteht gerade darin, daß es gleichsam ein Hin und Her der ethischen Werte garantiert. Zwar ist meist ein Plus für die zu vollziehende Handlung bei dem ethischen Können zu konstatieren, jedoch ist dies nicht absolute Bedingung. Ich kann dieses und jenes und soll nur ein einziges. Der ganze Zwiespalt der Pflichten verlöre seine Schärfe, wenn wirklich, wie die Popularphilosophie meint, eine Doppeltheit

des Sollens vorhanden wäre. Nein, gerade darum ist jener eigentümliche Stachel in dem Pflichtenkonflikt, weil nur eines gesollt wird, während verschiedenes als könnbar gegeben ist. Würde das ethische Wertgebiet einzig durch das Sollen determiniert, wäre gleichsam das Sollen der einzige Kanal, aus dem die ethischen Werte uns zuflössen, so dürfte es nie zu einer solchen ethischen Duplizität kommen.

In dem Können ist die Basis für die sogenannte Willensfreiheit gegeben. Der Ausdruck Willensfreiheit ist in der gewöhnlich gemeinten ethischen Begrenzung wohl unrichtig, wie dies ja auch scharfsinnige Psychologen dargetan haben, indem sie zeigten, daß das Wollen, sofern es nur ein richtiges Wollen sei, als solches ein freies Wollen sein müsse. Ein Wollen, das die entsprechenden, ihm zukommenden Willensziele belangt, ist ein eindeutiges und, sofern es keinen Hemmungen unterliegt, ein freies Wollen.

Mit der Willensfreiheit meint man aber oft auch etwas anderes. Es soll zum Ausdruck gebracht werden, daß eine als Ziel des Wollens zumeist in Betracht kommende Handlung gewollt oder nicht gewollt werden kann. Es soll sich darum handeln, zuzugeben oder zu bestreiten, daß der Willkür des handelnden Subjektes etwas zugänglich oder nicht zugänglich ist. Es soll vor allem gesagt sein, daß einem ethischen Subjekt ein sogenannter sittlicher Entscheid möglich ist.

Dieser sittliche Entscheid basiert, wie vielleicht schon ersichtlich, wie aber sicher noch gezeigt werden wird, auf dem Können. In dem Können ist uns jene Duplizität unserer Wollens- und Handlungsmöglichkeit gegeben. Vom Können aus tritt sozusagen erst der Entscheid zu dem nach einer Richtung bestimmten Wollen auf. Etwas ist nur dann nach zwei Seiten verschieden zu wollen, wenn das Können die Doppeltheit dieser Lagen umgreift.

Man wird vielleicht einwenden, daß es doch auch ein eindeutiges Können gibt. Man sagt vielleicht: „Ich kann nur das, das andere kann ich nicht.“ Damit ist aber nichts über die ursprüngliche Doppeltheit des Könnens ausgesagt. Es ist nur gesagt, daß das Können sich nach einem Ziele hin determiniert hat. Um diese Tatbestände nochmals in helleres Licht zu setzen, mag es vielleicht statthaft sein, einen sittlichen Könnensverlauf etwas analysiert vor Augen zu führen. Ich nehme das Beispiel: „Ich kann einem Bettler ein Almosen geben.“ Hier ist immer zunächst einmal die Richtung auf eine bestimmte auszuführende Tat (das Almosengeben) vorhanden; sodann ist Bezug genommen auf mein mögliches Imstandesein, diese Tat zu vollziehen (auch bis in die kleinsten Äußerlichkeiten, z. B. mein vorhandenes Geld); schließlich ist in diesem sittlichen Können jedesmal ein rekursiver Blick sozusagen auf das Nichttun dieser Handlung gegeben. Ohne diese Ambiguität würde man niemals von Können zu reden vermögen. Lassen wir beispielshalber dieses mein in Aussicht genommenes Nichtausführen der Wohltat beiseite, so wäre es einfach unsinnig, den Ausdruck „Können“ zu gebrauchen. Es bliebe mir nichts anderes übrig, als mit absoluter Notwendigkeit die Handlung zu wollen und zu vollziehen. Man spräche dann davon, daß ich dem Bettler das Almosen geben muß. Der eindeutige Vollzug einer sittlichen Handlung wird eben durch „Müssen“ zum Ausdruck gebracht. Das Können präsumiert eben eine nichtvollzogene Leistung, während das Müssen eine vollzogene, das Sollen eine zu vollziehende Leistung präsumiert.

Über Praktik. Das Können nimmt eine besondere Gewandung in der Praktik an. Praktik wird nicht im allgemeinen als eine besondere Wissenschaft behandelt,

ja es ist üblich, Praktik oft in Gegensatz zu Wissenschaft zu stellen. Praktik ist auch eine Formung, die wohl eine besondere Abgrenzung durch die Wissenschaft aufweist. Einmal hat die Praktik kein besonderes, ihr eigentümliches Inhaltsgebiet, sondern sie verfärbt und verändert sich mit der Änderung des Stoffes. Die Praktik des Klavierspielens ist eine andere als die Praktik der Politik oder die Praktik des Hausierens usw. Praktik kann also niemals von den Wissenschaften angestrebte Absolutität ihrer Sätze erreichen. Die Wissenschaft bemüht sich, in besonderer Form Erkenntnisse zu geben, denen eine bestimmte, zwar immer durch einen Zweck bedingte Gültigkeit innewohnt. Praktik stellt auch oder kann auch solche Sätze aufstellen, doch wird die Gültigkeit nur ein sekundäres, ein mehr variables Element in ihr sein. Die Praktik bestrebt sich vielmehr, auf die Richtigkeit ihrer Sätze auszugehen. Trotzdem wohnt in der Praktik, d. h. in allen möglichen Arten von Praktiken ein Gemeinsames, das sie wohl zu etwas mehr als zu einer bloßen Methode oder Verhaltungsart macht. Es wäre nun naheliegend, Praktik einfach als eine pure solche Verhaltungsart eines Individuums zur Erlangung besonderer ihm vorteilhaft scheinender Zwecke zu stempeln. Man könnte sagen: Praktik als besondere Lehre wäre als solche hinfällig, da sie nur das Funktionieren gleichsam immanenter Gesetzmäßigkeiten eines Subjektes darstellt; man könnte einwenden, ebensogut wie man Praktik als Lehre aufstellen könnte, könnte man das Hören oder das Sehen als eine besondere Lehre postulieren. Dies scheint mir aus mancherlei Gründen aber unrichtig; denn vor allem scheinen mir in allen Praktiken gewisse Mittelpunkte zu liegen, die als solche etwas Einheitliches aufweisen. Diese Einheitlichkeiten scheinen mir zugleich die Voraussetzung jeglicher Praktik zu garantieren. Es sind das die Beziehungspunkte, die die Praktik zum Können hat. Es ist nicht so, daß eine Praktik nicht als solche einen gewissen objektiven Bestand hätte, wie er nötig ist, wenn man Sätze und Lehren über etwas ausspricht.

Die Praktik zerfällt, wie mir scheint, in folgende drei Teile:

1. in eine Lehre von den Gesetzmäßigkeiten des Könnens, resp. des Nichtkönnens ganz im allgemeinen. Die Praktik will zeigen, wie das Können zu verlaufen hat, wie das Können zustande kommt, wie das Können gehoben oder gemindert wird. Sodann fällt in diesen ersten Punkt die Lehre über die Arten des Könnens, die Nähe und die Entfernung, die das Können von einem Subjekt hat. Die Frage, ob etwas von dieser oder von jener seelischen Funktion gleichsam in den Mittelpunkt zu nehmen ist, die Abhängigkeiten dieser Funktionen in betreff des Könnens und ähnliche Fragen sind unter die Gesetzmäßigkeiten des Könnens einzureihen.

Als 2. kommen bei der Praktik die Eigentümlichkeiten des Könnens auf einem bestimmten Gebiet in Betracht. Das Können als solches wird in Beziehung gebracht zu einem bestimmten Gebiet, und es werden Aussagen gemacht, inwiefern das Können durch dieses Gebiet bedingt wird. Wie z. B. das Können fremder Sprachen vor sich geht, wie das Können des Rechnens statthat. Das spezifische Könnensmoment auf diesem Gebiet wird jeweilig festgestellt.

Als 3. kommt das Können eines besonderen Gebietes selbst zur Sprache. Der Unterschied zwischen dem spezifischen Könnensmoment auf dem Gebiet (Nr. 2) von dem Können des Gebietes selbst scheint zunächst schwer ersichtlich. Man vermöchte zu sagen, daß das spezifische Könnensmoment jedesmal mit dem Können des Gebietes zusammenfällt. Doch scheint mir dabei übersehen zu sein, daß in dem letzten Falle der Gegenstand der Praktik eben nicht so sehr das Können als das

Können des Gebietes ist. Es wird nicht gelehrt, wie das soundso orientierte Können vonstatten geht, sondern wie man dazu kommt, dieses oder jenes Gebiet zu können.

In diese drei unterschiedenen Unterabteilungen der Praktik scheinen mir wohl alle überhaupt für die Praktik in Frage kommenden Faktoren unterzubringen zu sein. Es werden sich hier die Wege einzureihen haben, die zum Innehaben und zur Verfügbarkeit einer Könnensmaterie führen. Die Praktik der Umgangsformen, z. B. von dem inneren Takt bis zu dem äußeren Schliff, bis zu dem „wie er sich räuspert und wie er spuckt“, wird sich bei einer genauen Behandlung in ganz bestimmte, in jener Dreiteilung einreihbare Könnensmomente auflösen lassen.

Eine besondere Erörterung auch nur der allgemeinsten Regeln der Praktik würde zu sehr aus dem Rahmen dieses Aufsatzes hinausfallen. Es scheint mir genügend zu sein, nur auf die Bedeutsamkeit der Praktik selbst und ihren fundierenden Zusammenhang mit dem Können hingewiesen zu haben.

Didaktik. In ähnlicher Weise wie die Praktik Beziehung zum Können zeigt, so wohnen auch der Didaktik solche Beziehungen inne. Wenn die Praktik im besonderen auf die Verhaltungsweise, auf das Handeln eines Individuums abzielt, so beschäftigt sich die Didaktik hauptsächlich mit dem Verstehen, dem Wissen eines Gebietes. In beiden Fällen aber ist gleichermaßen das Könnensmoment von Wichtigkeit.

Didaktik als Zweig der Pädagogik, die wir allgemein als Erziehungslehre definieren können, dürfte sich wohl als Unterrichtslehre benennen lassen. Der Sinn, den man der Didaktik oft gegeben hat, sie sei Lehre vom Lehren, scheint mir nur zu einseitig zu sein. Als Lehre vom Unterrichten wird ihr ein weiterer Kreis zugesichert. Vor allem wird nicht nur die rein methodische Gestaltung des Lehrens unter Didaktik begriffen, sondern die praktische Beziehung, die das Lehren zu dem Lernenden hat, scheint mir sich in Didaktik auszusprechen.

Auch in der Didaktik scheint das Könnenselement von besonderer Wichtigkeit zu sein. Können nimmt hier einen besonderen Sinn an, der sich meist in zwiefacher Weise zu bewähren hat. Einmal ist bei der Unterrichtslehre auf das gedächtnismäßige Können Rücksicht zu nehmen.

Der Lernvorgang, der zum Können führt, wird in allen seinen Stufen von einer fertigen Didaktik gleichsam werkzeugsmäßig verwendet werden können. Das bloße reproduktiv in Bereitschaft haben als Unterstufe des gedächtnismäßigen Könnens wird in seinen Typisierungen festzustellen sein. Von hier aus ist noch ein ziemlicher Schritt, um zu dem tatsächlichen technischen Können einer Materie zu gelangen. Es wird weiterhin nötig sein, den Gesamtkomplex des so reproduktiv in Bereitschaft Gehabten geistig umschlossen zu halten und die Reproduktionsmöglichkeit hiervon abgesetzt zu haben. Zugleich wird das freie Durchlaufen einer solchen reproduktiv gegebenen Materie Bedingung für die Unterstufe eines Könnens sein. Die Vollendung des gedächtnismäßigen Könnens ist erst dann vorhanden, wenn die volle freie Verfügbarkeit über den gelernten Stoff und über seine Wiedergabe vorhanden ist. Die persönliche Macht, die der Könnende über den gelernten Stoff besitzt, unterscheidet ihn von demjenigen, der ihn bloß gelernt hat.

In nahem Zusammenhang oder eigentlich nur als erweiterte Stufe des gedächtnismäßigen Könnens steht das verstandesmäßige Können. Das gedächtnismäßig Innegehabte charakterisiert sich nur als ein einfaches bloßes Wissen gegenüber einem

solchen verstandesmäßigen Können. Insofern scheidet sich das gedächtnismäßige Können von dem verstandesmäßigen, als das erste nur sozusagen ein Wissen tradiert und ein Können dieses Wissensstoffes ist, ohne in tieferem Sinne zum Können zu werden. Erst dann, wenn das Wissen das Fundament oder auch nur die Bausteine einer tieferen Geistestätigkeit werden kann, hat es Bedeutung, und hier tritt das eigentliche Moment des verstandesmäßigen Könnens auf. Das Wissen wird plastisch, formbar, verfügbar für unseren Geist, ein bloßes Wissen von gelernten Fragmenten verschwindet hinter dem durchleuchtenden Strahl einer eigenen Geistesarbeit.

Dieses verstandesmäßige Können durchschreitet zwei Bereiche, um zu seiner Vollendung zu gelangen. Einmal ist da ein geistig erhelltes Gebiet das Fundament des Wissens, und weiterhin ist da jene persönliche Beziehung zu diesem Gebiet, jene geistige Orientierung, die eben den letzten Absatz zu dem verstandesmäßigen Können ausmacht.

Auch bei der Erlernung von Fertigkeiten, nicht bloß bei der von Wissensstoffen, hat das Können einen Vorzug. Derjenige, der am geschicktesten Strohhälmchen ineinanderflicht oder physikalische Experimentchen unternimmt, hat für die meisten Einsichtigen nur geringes gewonnen, sofern ihm jenes tiefere Können abgeht, das neugestaltend, durchgeistigend die Fertigkeiten, das Technische durchdringen muß. Das Wissen und die Fertigkeiten müssen in jene dem geistigen Wollen und Vollbringen eigene Region des Könnens erhoben werden. An praktischen Beispielen ist uns diese Stellung des Könnens noch einsichtiger zu machen als durch theoretische Darlegungen. Jemand lernt z. B. einen Beweis für den pythagoreischen Lehrsatz so firm, daß er ihn jederzeit schriftlich oder mündlich zu reproduzieren vermag. „Kann“ er ihn dann? Gewiß, das Hersagen, das äußere Skelett des Beweises kann er vielleicht; aber sein Wissen ist zu keinem verstandesmäßigen Können geworden. Erst wenn ihm selbst jene höhere Einsichtigkeit zuteil geworden, die einen solchen Beweis eventuell neu erstehen zu lassen vermöchte, würde uns berechtigen zu sagen: er „kann“ im höchsten Sinne diesen Beweis. Viele bedeutende Pädagogen haben schon in früheren Zeiten ihr Augenmerk bei dem Unterricht auf das Können der Schüler gelegt, aber eine systematische Ausgestaltung der pädagogischen Bestrebungen nach dieser Könnensseite hin scheint mir bis jetzt noch wenig gegeben zu sein. Der Didaktik müßte eine Betrachtung der spezifisch-pädagogischen Bedeutsamkeit des Könnens nachfolgen. Ein nächster Teil wird in wenigen Andeutungen diesen Punkt berühren. Für die Didaktik, sofern sie Lehre des Unterrichts ist, der zum Können zu führen hat, wäre selbstverständlich eine viel genauere Ausarbeitung und Analyse der hier in Frage kommenden Tatsachen zu fordern. Aber es ist nicht mein Vorhaben, auch nur eine einigermaßen vollständige Didaktik zu entwerfen, da es sich mir vor allem darum handelt, Beziehungspunkte aufzuweisen, die das Können auf den verschiedensten Gebieten hat.

Pädagogik. Sofern Pädagogik als Unterrichtslehre genommen wird, ist das hier zu Sagende schon meist im vorhergehenden Abschnitt berührt. Pädagogik jedoch hat einen weiteren Spielraum als den, bloß Unterrichtslehre zu sein. Sie ist Lehre von der Erziehung, Lehre von der Art, Menschen zu bilden. Insbesondere der Charakter der Pädagogik, Bildungslehre zu sein, dürfte ihr ein weitestes Gebiet sichern. Das Ende und Ziel einer Bildung wird sich inhaltlich nicht immer leicht bestimmen lassen. Jedoch formell wird eine vollkommene Bildung eine approximative Wendung

zu dem Können aufweisen. Bildung, genommen als eine geistige Erhöhung und Freimachung eines Individuums von den naheliegenden Dringlichkeiten des gewöhnlichen Lebens, muß hinausgehen über eine bloße Kunstfertigkeit, diesen Dringlichkeiten des Lebens aus dem Wege zu gehen. Bildung will auch nicht bloß eine Sammlung von reinem Bildungsmaterial sein, sondern gerade die disponible geistige Kraft ist es, mit der jeder Bildungsstoff umschlossen sein soll. Alle höhere Erudition läßt ein solches Könnenselement durchklingen. Das Innehaben und das stets in dispositioneller Bereitschaft Haben, das Potentielle und Possibile des Könnens dürfte eine vollendete Pädagogik anstreben. Damit ist auch jenes approximative Element zur Kunst gegeben, das einen Richtungspfeil einer jeden wahren Bildung in einem bestimmten Gebiete darstellt. Die Kunst stellt gleichsam in dem einzelnen Fall die Summation jeglicher Bildung auf diesem Gebiete dar. Eine ideale — freilich de facto nicht zu erreichende und auch nicht der Lage der Dinge gemäß zu erstrebende — Vollendung der Erudition wäre ein Künstlertum auf allen Gebieten. Ein Künstlertum, das jede Wissenschaftlichkeit und jede Fertigkeit in höchster Vollendung zu handhaben imstande wäre, würde ein solches Endziel der Pädagogik darstellen. Die mangelhafte Erreichbarkeit eines solchen Zieles entschuldigt aber nie das Aufgeben des Weges oder eine bestimmte absichtliche Begrenzung weit vor dem zu erreichenden Ideal.

Es könnte mißverständlich sein, hier den Begriff Kunst hereinzubringen. Kunst hat im allgemeinen nur eine verbale Derivation von Können. Der Begriff Kunst umschließt so viele Elemente, daß das Könnenselement als ein ganz tertiäres zurücktritt. Kunst ist wohl zunächst das Gemachte, das Geschaffene gegenüber dem bloß schlechthin Vorgefundenen. In weiterer Wendung ist Kunst das für sich selbständig Gefertigte und Gebildete, das die Orientierung an einem Zweckgedanken eingebüßt hat. Schließlich durfte ein engerer Begriff von Kunst nur das Ästhetische umschließen. Das, was ästhetisch betrachtet werden kann und speziell für die ästhetische Betrachtung geschaffen ist, das meinen wir unter Kunst zu verstehen. Wenn wir jedoch als ein Bildungsideal die Hinführung zu einem Künstlertum forderten, so war es eben nicht der Begriff des Artefaktes, als der der Schöpfung von Kunstwerken, der hier leitend war. Die absolut freie und selbstschöpferische Gestaltung einer Materie, das Bilden und Erstehenlassen von neuen Formungen dürfte der Inhalt einer solchen weiten Künstlerschaft sein.

Wir wenden uns dem Anfang des zweiten Teiles wieder zu. Es leiteten uns zunächst einige metaphysische Probleme, nämlich die nach dem Sinn und nach dem Sein des Könnens. An früherer Stelle war es uns nur möglich, eine allgemeine Lagebestimmung der hier angezogenen Probleme zu geben. Jetzt, nachdem wir, wenn auch nur kurz, die Bedeutsamkeit des Könnens uns etwas vor Augen geführt haben, mag es am Platze sein, nochmals über den Sinn und das Sein des Könnens zu meditieren.

Wenn wir uns im Geiste nochmals die durchlaufenen Strecken unserer Betrachtung vergegenwärtigen, so dürfte sich über den Sinn des Könnens wohl eine probable Meinung finden lassen. Überall haben wir gesehen, sowohl in Ethik, Praktik, Didaktik, Pädagogik, daß durch das Können gleichsam eine besondere Modifikation im Reiche des Geistigen erschlossen wird. Diese einheitlich wiederkehrende Modifikation ist das Freiheitsmoment. Das Können ermöglicht sozusagen die ethische De-

liberation und fundiert den Willensentscheid; das Können bildet den Zentralpunkt der Praktik, Didaktik, Pädagogik. Überall ist ein Freiheitsmoment grundlegend. Das Deliberatorische des Könnens kann man als seinen Sinn bezeichnen. Im Können wird einem Subjekt verstattet, auf eine Mehrzahl von Wegen abzuheben und einen aus eigener Machtfülle zu ergreifen.

Das Sein des Könnens hat, wie uns schon der erste Teil zeigte, keine einheitliche Gebietslokalisation. Das Können kann eine Innen- und Außenlage einnehmen; es tritt in verschiedenen Modifikationen vom eventualen bis zum potentiellen Können auf. Nach dem Sein als dem Seienden läßt sich für das Können m. E. keine feste Bestimmung geben. Das Sein des Könnens scheint mir vielmehr in dem So-Seienden, in einer Seinsmodifikation zu liegen. An einem Seienden hängt das Können als eine Bestimmtheit eben dieses Seienden. In concreto: Ein Individum etwa (ein seiendes) ist könnend, d. h. sein Sein ist durch die Art, die wir als Können bezeichnen, determiniert.

Nach diesen rückblickenden Andeutungen möchte ich schließen. Es wäre mir lieb zu wissen, daß ich trotz manches Aphoristischen und, wie ich mir wohl bewußt bin, manches Mangelhaften einen kleinen Beitrag geleistet habe auf einem Gebiete, das, wie ich gleich anfangs bemerkte, der philosophischen Bearbeitung ziemlich unerschlossen war.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Zur Frage der formalen Bildung. Im Literaturbericht des Archivs f. d. ges. Psych. Bd. XX S. 135 geht Prof. E. Meumann auf meinen Beitrag i. d. Zeitschrift f. päd. Psych. und exp. Päd. 1911 Heft 1 S. 23f. ein und bemerkt, daß die von mir in letzterem dargelegte Ansicht, man könne nur auf dem Boden der Vermögenslehre von formaler Übung sprechen, ein Irrtum sei. Es hindere gar nichts, auch von formaler Übung komplexer psychischer Funktionen zu reden, genau so, wie wir etwa auf körperlicher Seite von Übung der körperlichen Gewandtheit reden, obwohl kein Mensch annehme, daß es ein angeborenes elementares „Vermögen" körperlicher Gewandtheit gebe. Auch die Erfahrung des täglichen Lebens nötige uns zu der Auffassung des Referenten; wir nehmen z. B. eine allgemeine Übung solcher Fähigkeiten, wie der Geistesgegenwart, an; ja, wir können eine solche Annahme der formalen Übung komplexer Fähigkeiten bei keinem einzigen Zweige der Erziehung entbehren.

Nun sei im voraus erwähnt, daß ich meinesteils mich nicht auf den Boden der Vermögenslehre gestellt habe, sondern, wie S. 31 angegeben ist, von der Erfahrungstatsache ausgehe, daß derjenige, welcher auf einem einzelnen Vorstellungsgebiet logisch geschult sei, insbesondere, soweit das logische Denken die aktive Form angenommen habe, sich verhältnismäßig leicht in die logische Denkweise eines anderen Gebietes finde, eine Tatsache, die ich mit Hilfe der Annahme der Phylogenese geistiger Fähigkeiten zu erklären versucht habe.

Was nun die Ausführungen des Ref. über die Frage der formalen Entwicklungsfähigkeit komplexer psychischer Funktionen betrifft, so muß seinem Urteil als dem

eines Spezialisten auf dem Gebiete der päd. Psychologie besonderes Gewicht beigemessen werden. Indessen scheint mir der Nachweis, den er für seine Ansicht bietet, wenig durchschlagend zu sein.

Das Problem, das mir vorschwebte, bezog sich, wie schon oben angedeutet wurde, auf die Möglichkeit einer formalen Bildung im Sinne einer allgemeinen logischen Schulung, ein Problem, das gerade auf dem Gebiete des höheren Unterrichts aktuelles Interesse beansprucht. Daß eine formale Übung im relativen Sinne, d. h. die Übertragung einer erworbenen, qualitativ bestimmten Fähigkeit auf verwandte Vorstellungsgebiete stattfinde, kam für mich nicht in Frage. Der Ref. spricht aber von der formalen Übung komplexer psychischer Funktionen überhaupt, also, wie es den Anschein gewinnen möchte, auch im obigen allgemein-logischen Sinne, und da fragt es sich, inwieweit eine solche festzustellen ist.

Der Nachweis kann theoretischer und praktischer Art sein. In ersterer Hinsicht äußert der Ref. nur, „es hindere nichts, auch von formaler Übung komplexer psychischer Funktionen zu reden". Damit ist aber eine theoretische Ableitung aus psychologischen Grundvoraussetzungen noch nicht erzielt. In praktischer Beziehung führt der Ref. beispielsweise Fälle an, in denen eine formale Übung der gedachten Art stattfinde. So erwähnt er erstlich die Übung körperlicher Gewandtheit. Diese kann jedoch nach meiner Meinung in diesem Zusammenhange nicht in Betracht kommen. Denn gerade in bezug auf die körperliche Gewandtheit sind es angeborene körperliche Organe, somit elementare „Vermögen" im Sinne der Physiologie, die einer formalen Ausbildung unterliegen. Weiter weist der Ref. auf die Geistesgegenwart als eine der formalen Übung unterworfene Fähigkeit hin. Allein gerade diese scheint mir an bestimmte Vorstellungsinhalte gebunden zu sein. Der Praktiker z. B., der sich auf dem Gebiete seiner Berufstätigkeit eine große Geistesgegenwart erworben hat, zeigt sich völlig aufs Haupt geschlagen, wenn er sich plötzlich genötigt sieht, einen Prozeß zu führen, und zwar deshalb, weil ihm der für diesen Zweck erforderliche Stoff an Vorstellungen nicht verfügbar ist. Und die praktischen Schulmänner machen ja auch nicht selten die Erfahrung, daß z. B. ein Zögling, der bei der Lösung mathematischer Aufgaben die größte Umsicht an den Tag legt, sich nicht imstande zeigt, einen deutschen Prüfungsaufsatz logisch zu gliedern; er beweist also im letzteren Fall einen Mangel an Geistesgegenwart.

Eine formale Schulung im allgemein-logischen Sinne ist mit Hilfe der angeführten Beispiele nicht nachgewiesen und bleibt demnach noch problematisch. Die hierauf bezügliche Untersuchung wird m. E. sich um die Frage zu drehen haben, ob die auf einem bestimmten Vorstellungsgebiet erworbene komplexe Fähigkeit sich unmittelbar auf ein spezifisch anderes übertragen kann, oder ob dies nur dann geschieht, wenn sie die reflektierte Form angenommen hat. Die herkömmliche Praxis unserer höheren Schulen mit ihrer vorwiegenden Betonung der sog. formalbildenden Lehrfächer ist auf der Grundlage der ersteren Anschauungsweise erwachsen. In letzterer Hinsicht findet eine formale Schulung unzweifelhaft statt. Denn die grundsätzliche Bemühung um logische Klarheit und Strenge hat einen formalen Charakter. Es fragt sich dagegen, ob z. B. die Fähigkeit strengen logischen Folgerns, die ein Zögling an der Hand des mathematischen Unterrichts, sofern sie nämlich zur eingeübten Fertigkeit geworden ist, sich ohne weiteres auf andere Gebiete, wie das des fremdsprachlichen Unterrichts, des deutschen Aufsatzes, ferner das der Philosophie, der Rechtswissenschaft u. a. m. überträgt, m. a. W. ob der mathematisch Gebildete

allgemein-logisch geschult ist. Die Möglichkeit liegt ja, rein theoretisch betrachtet, vor. Es könnte von der Form des logischen Schließens als solcher, wie sie auf mathematischem Gebiet eingeübt worden ist, eine beharrende komplexe Disposition als subjektiver Faktor zurückbleiben, der formal geschult wird. Vermöge dieser beharrenden Disposition könnte ein logischer Schluß auch an einem fremdartigen Vorstellungsinhalte geformt werden. Allein die theoretische Begründung dieser Annahme macht Schwierigkeiten. Denn wenn wir auch den deduktiven Verstand als angeborene formale Funktion voraussetzen, so aktualisiert sich derselbe doch nur an einem konkreten Vorstellungsstoff, und das Schlußverfahren hat demnach stets einen qualitativ bestimmten Charakter. Eine direkte Übertragung auf fremde Vorstellungsgebiete scheint deshalb nicht anzunehmen zu sein.

Die Lösung dieser Frage dürfte sich jedoch in folgender Weise ergeben. Das logische Bewußtsein muß, sofern es der formalen Schulung unterworfen ist, als phylogenetische logische Triebanlage gedacht werden, die, einmal oder ein paarmal aktualisiert, dauernd die Neigung besitzt, sich auszuwirken. Das Kind z. B., das gelernt hat, nach dem „Warum?“ zu fragen, bekundet ein allgemeines Kausalitätsbewußtsein, das sich in der angegebenen Weise betätigt. Die logische Triebanlage bildet so den beharrenden subjektiven Faktor, der formal geschult wird. Und der fragliche Trieb, durch Übung auf einem bestimmten Gebiet entwickelt, kann sich auch auf anderen Gebieten erweisen. Das pflegt allerdings erfahrungsmäßig erst dann in einem alle Gebiete des Denkens umfassenden Sinne zu geschehen, wenn er die reflektierte Form, d. h. die Form der grundsätzlichen, der Selbstüberwachung unterliegenden eigenen Bemühung um logische Klarheit und Strenge angenommen hat.

Die besonderen Denkformen, in die das logische Bewußtsein sich differenziert, bilden sich erst in Verbindung mit konkreten Inhalten heraus, und die beharrenden Dispositionen, welche als ihre psychologische Grundlage vorauszusetzen sind, stellen dann den subjektiven Faktor dar, der der formalen Schulung unterworfen ist, freilich mit Beschränkung auf verwandte Vorstellungsgebiete. Auf solchen beharrenden Dispositionen komplexer Art beruhen auch die komplexen formalen Fähigkeiten, welche, wie Meumann mit Recht hervorhebt, auf jedem pädagogischen Gebiete, speziell dem des wissenschaftlichen Unterrichts, eine wesentliche Rolle spielen.

Insbesondere ist das Ziel dieses Unterrichts, das folgerichtige Denken durch vielseitige Übung in dem Maße zu entwickeln, daß es zur allgemeinen formalen Fähigkeit wird. Das ist es, was wir unter dem Begriff der formalen Geistesschulung im speziellen Sinne zu verstehen pflegen, ein Ziel, das nach den vorstehenden Bemerkungen indessen erst dann vollständig zu erreichen ist, wenn dieses Denken die grundsätzliche Form erlangt hat. In gewissem Grade, und zwar in unmittelbarer Form, wird eine logische Durchbildung schon dadurch gewonnen, daß die Zöglinge durch nachhaltige, vielseitige Übung dahin gebracht werden, daß sie es als inneres Bedürfnis empfinden, den im systematischen Unterricht ihnen gewohnt gewordenen Grad der logischen Klarheit und Strenge auch bei ihrer ferneren denkenden Betätigung zu erzielen, was bei vielen freilich ein nur unvollkommen zu verwirklichendes Ideal zu bleiben pflegt.

Um die Schüler zu eigener, grundsätzlicher Bemühung um logische Vervollkommnung anzuleiten, müßte der Unterricht die logische Form des mündlichen Vortrags als solche noch mehr zu pflegen bemüht sein. Es müßte z. B. einem Schüler, der einen mathematischen Beweis richtig, aber in noch logisch unvollkommener Weise

geliefert hat, aufgegeben werden, denselben eigens im Hinblick auf eben die logische Form zu wiederholen, um ihm das Streben nach logischer Bildung als Gegenstand der Selbstzucht einzupflanzen. A. Huther.

Die erste deutsche Universitäts-Übungsschule. Über die Ausbildung der Lehrer, der höheren wie der Elementarlehrer, wird neuerdings wieder lebhaft diskutiert. Erinnert sei nur an die österreichische Mittelschul-Enquête vom Jahre 1908 und den sich daran anschließenden lebhaften Meinungsaustausch, sowie an die Verhandlungen des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ in Dessau (Pfingsten 1911), denen die Arbeiten im Jahrbuch des Vereins von Schmidkunz, Schadow, Oldendorff, und Muthesius zugrunde lagen.

Wie sich auf allen Gebieten des pädagogischen Lebens und Strebens Parallelen darbieten zwischen unserer Zeit und der der Aufklärung, so auch auf dem ebengenannten. Heute wie damals wurde der Versuch gemacht, nicht nur die Pädagogik, sondern auch die Ausbildung der Lehrer auf eine neue Basis zu stellen. Von dem wichtigsten Versuche dieser Art in jener Zeit, von der ersten pädagogischen Professur und der ersten Universitätsübungsschule (Halle 1779—1782) soll hier berichtet werden; dies scheint um so mehr gerechtfertigt, als dieser Versuch in der Geschichte der Pädagogik entweder gar nicht oder nur sehr stiefmütterlich behandelt, sicherlich aber meist falsch beurteilt wird.

Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern haben an Universitäten schon lange bestanden. So hatte Semler, der Stammvater der modernen Bibelkritik, schon 1765 das theologische Seminar der Universität Halle auch der Ausbildnng von Lehrern dienstbar gemacht. Doch waren es ausschließlich theoretische Unterweisungen, die gegeben wurden.

Dem Philanthropismus gebührt das Verdienst, hier Wandel geschafft zu haben.

Zu den tätigsten Anhängern dieser Richtung gehörte der preußische Staatsmann Freiherr von Zedlitz, der große Minister des großen Königs, der seit 1771 die lutherischen Kirchen- und Schulangelegenheiten in Preußen leitete. Ihm galt das Fürstenkind und der nackte Hallorenjunge gleichviel, und er scheute sich nicht, in die niedersten Schulen zu gehen und sich dort von den herrschenden kläglichen Zuständen zu überzeugen. „Was bin ich,“ schreibt er, „über die Methode erschrocken, die in Halle herrscht, da der Lehrer mit dogmatischer und metaphysischer Spitzfindigkeit den siebenjährigen Mädchen die Einteilung der Abgötterei abfolterte.“ Im Schulwesen, im höheren und im niederen, eine Wendung zum Bessern herbeizuführen, hielt er für die vornehmste Aufgabe seines Amtes. Er errichtete selbst eine Schule für die Kinder der kleinen Leute, ließ in Reckahn einen Lehrer dafür ausbilden und schickte seinen Sohn hinein. Er versuchte auch selbst die Lehrer methodisch zu bilden und zeigte ihnen z. B., wie biblische Geschichte gelehrt werden müsse. Das alles waren aber nur kleine Pflästerchen, die wenig zur Gesundung des großen Ganzen beitragen konnten. Alles Heil erhoffte er von der Pädagogik des Philanthropismus. Deswegen wies er den Prof. Schütz in Halle an, nach Dessau zu reisen, um sich über das dortige Philanthropin zu informieren und in Halle in Verbindung mit der Universität ein ähnliches Institut einzurichten. Der Bericht Schützens an den Minister fiel schlecht genug aus: Unter allen Schulmännern habe sich seit der Sündflut niemand schlechter zum praktischen Pädagogen geschickt, als Herr Basedow! Trotzdem wurden noch zwei Mitglieder des theologischen Seminars auf ein Jahr nach

Dessau geschickt und in Halle an der Universität Einrichtungen für die Vorbildung der Lehrer und die Fortbildung der Pädagogik geschaffen, ganz im Sinne des Philanthropismus.

In einem für den König bestimmten Plan (d'une pépinière de pédagogues et de gouverneures établie à Halle) gab der Minister genaueste Anweisungen. Die Direktoren des neuen Instituts, an dem Lehrer für alle Arten Schulen gebildet werden sollten, konnten sich die Seminaristen aus den Studenten, die „schon völlig oder fast absolviert" hatten, wählen. Von den Themen, die behandelt werden sollten, seien hervorgehoben: über den Unterschied von Erziehung und Information, über neuere Erziehungsprojekte, über die Assoziation der Ideen, über das Gedächtnis und die Art es zu üben, über die Mittel zur Aufmerksamkeit, über die Verbindungen aller Wissenschaften untereinander usw. „Allein," schreibt der Minister, „was ist alle Theorie ohne Ausübung?" Deshalb sollte mit dem Institut eine Erziehungsanstalt verbunden werden.

Nun fehlte es nur noch an der richtigen Person, die an die Spitze dieser neuen Einrichtungen gestellt werden konnte. Den Prof. Schütz hielt Zedlitz nicht für geeignet. Er erteilte ihm Dimission und berief den Lehrer am Dessauer Philanthropin Ernst Christian Trapp als Professor der Pädagogik nach Halle. Für die Erhöhung der Besoldung Schützens hatte der Minister des Krieges wegen kein Geld, Trapp aber erhielt für die Hälfte der Arbeit ein größeres Gehalt als Schütz. Und noch vor der Übersiedelung Trapps nach Halle wurde die philosophische Fakultät angewiesen, dem Prof. Trapp die Doktorwürde kostenfrei zu erteilen. Hatte das Seminar bisher nur als „Filiale" des theologischen gegolten, so wurde es jetzt in ein selbständiges „Institutum paedagogicum" verwandelt.

Die neue Professur trat Trapp mit einem Programm an, das von der Notwendigkeit handelt, das Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren. Er weist darin auf das Beispiel der Medizin hin. Wie der angehende Arzt ins Lazarett gehe, so müsse auch der angehende Lehrer in die Praxis eingeführt werden. „Wie inkonsequent wir sind: das geringste Handwerk hat seine Lehrjahre, das aber treiben wir als Nebensache oder treiben's gar nicht, den Menschen zu erziehen!" Im übrigen schließt Trapp sich dem vom Minister entworfenen Plane an.

Uns interessiert hier besonders die Organisation der Universitätsübungsschule.

An der Spitze derselben stand der Professor der Pädagogik, der neben dem Kolleg über Pädagogik jede Woche in Gegenwart seiner Hörer im Erziehungsinstitut einige Stunden hielt und zwar mit Vorliebe in den beiden unteren Klassen. Zum Lehrer war Trapp — wie Fr. K. von Strombeck berichtet — im eigentlichsten Sinne geboren; denn er war imstande, stundenlang mit eben dem Eifer lehrbegierigen, jungen Männern die abstraktesten Doktrinen der Kantischen Philosophie mit einer Deutlichkeit und Klarheit zu entwickeln, die nichts zu wünschen übrig ließen, mit welchem er ein fünfjähriges Kind lesen lehrte. An seiner Seite stand ein Oberlehrer, der ausschließlich in die Praxis einzuführen hatte. Er erteilte täglich zwei französische Stunden und zeigte die imitative oder direkte Methode, die Trapp in Büchern und Aufsätzen zu Ehren gebracht hat, und die heute endlich zu fast allgemeiner Anerkennung gekommen ist. Außerdem wurde natürlich von den Praktikanten selbst unterrichtet. Sechs Stunden in drei Klassen waren dafür festgesetzt. Dazu kam Privatunterricht in den Familien. Da konnte sich, wie Trapp hervorhebt, die päda-

gogische Kunst oft in Fällen zeigen, die im Institut nicht vorkamen, bei anormalen Kindern irgendwelcher Art.

Sonntäglich hielt der Direktor eine Konferenz mit den Lehrern ab. Hier wurde über die Mängel und Bedürfnisse des Instituts beraten, es wurde über die Schüler berichtet und über pädagogische Fragen gesprochen. Auch Kritiken über das Gehörte wurden „freundschaftlich" in der Konferenz mitgeteilt. Dazu kamen regelmäßige Disputierübungen und das Lesen guter pädagogischer Schriften.

Als Kind der Aufklärung zeigt sich das Institut in seinen religiösen Veranstaltungen. „Wir lassen nicht täglich in der Bibel lesen, . . . und das Gebet als täglicher Frondienst oder als Zeremoniell ist bei uns gar nicht." Um allerlei Unzuträglichkeiten aus dem Wege zu gehen, wurden Gesang und Gebet bei Beginn des Unterrichts abgeschafft. „Ihr guten Eltern," ruft Trapp den Angehörigen seiner Zöglinge zu, „die Ihr uns Eure Kinder anvertraut, seid ohne Sorgen! Wir führen Eure Kinder nicht von Gott ab, wenn wir sie gleich keine Gebetsformeln herplappern lassen. Es wäre ja die größte Kleinigkeit, dies zu tun. — Aber es ist schädlich: es wirkt gerade das Gegenteil von dem, was es wirken soll, es führt von Gott ab; die Kinder werden dadurch nicht religiös; das könnt ihr ja häufig an Anstalten sehen, wo unaufhörlich gesungen und gebetet wird. Unsere festgesetzte Erbauungsstunde ist des Sonntags." Da wird eine Kinderpredigt gehalten, die aber nicht „in der weitschallenden und hochtönenden Kanzel- und Kathedersprache daherbraust."

Einer Einrichtung sei noch gedacht, die an das moderne self-government erinnert. Monatlich wurde ein Picknick abgehalten, das von den Schülern veranstaltet und geleitet wurde. Die Schüler mußten abwechselnd den Wirt spielen, die Lehrer und die übrige Gesellschaft in aller Form einladen, bewirten usw., aber auch die Kassengeschäfte selbständig erledigen. Dadurch sollten die Zöglinge „enttölpelt" werden.

Eine offene Frage ist, inwieweit diese erste Universitätsübungsschule Versuchsschule gewesen ist. Daß in Halle neue Unterrichtsmethoden erprobt wurden, ist sicher, ebenso, daß pädagogische Beobachtungen gemacht wurden. Es fragt sich nur, welcher Art diese waren, und zu welchen Resultaten man gekommen ist. Indirekt können wir zu gewissen Schlüssen kommen. Trapp hat während seines Aufenthalts in Halle seinen „Versuch einer Pädagogik" geschrieben, und in diesem Buche widmet er der „Methode der Erziehungskunst" ein ganzes Kapitel. Darnach sind an den Kindern Beobachtungen anzustellen über die geistigen, die moralischen und physischen Kräfte der Jugend und über das Verhältnis der aufgewendeten Zeit und Kraft zum Erfolge in den einzelnen Unterrichtsfächern. (Man vgl. des Verfassers Arbeit über „die Anfänge der Kinderpsychologie und die Vorläufer des Versuchs in der Pädagogik" im vorigen Jahrg. d. Ztschr. f. päd. Psych. pp. S. 155ff.)

Nach dreijähriger Leitung des Instituts konnte Trapp berichten: „Das Glück hat mir viele wackere junge Männer zugeführt. Manche davon sind schon in Ämtern und Konditionen, sind meine und des Instituts Freunde und helfen gute pädagogische Grundsätze überall verbreiten. Die Zahl derer, die am Institute zu arbeiten Lust haben, wächst von Tag zu Tag." (Es waren damals 22 Praktikanten.)

Trotzdem aber Trapp in kurzer Zeit wirklich Großes geschaffen und geleistet hatte, erbat er schon bald nach Abfassung dieses Berichtes seine Entlassung (Dezember 1782). Er ging nach Trittow bei Hamburg, um dort die Campesche Erziehungsanstalt zu übernehmen. Sein Nachfolger war „ein sehr geschickter Mann aus dem Hannöverschen" (wie der Minister an den König schrieb), der Philolog Friedrich August

Wolf, der sich aber weigerte, die Trappsche Tätigkeit an der Übungsschule fortzusetzen, da ihm die fachwissenschaftlich philologische Ausbildung seiner Hörer wichtiger war als die praktische. Somit fanden die Lehrerbildungsversuche im Sinne der Philanthropisten ihr Ende, und Trapp ist nicht nur erster, sondern bis heute auch letzter o. ö. Professor der Pädagogik in Preußen gewesen.

In der Geschichte der Pädagogik wird gewöhnlich alle Schuld an dem Fehlschlagen dieser Versuche Trapp beigemessen. In ihm habe der Philanthropismus entschieden Fiasko gemacht. Mit diesen Worten tut man die Trappsche Tätigkeit in Halle ab. Das Urteil ist aber bei näherem Zusehen nicht haltbar. Wir besitzen über Trapps akademische Wirksamkeit mehrere einwandfreie Zeugnisse. Der Lehrer Karl Ritters, der Erzvater der deutschen Turnkunst, Gutsmuths, studierte unter Trapp in Halle Pädagogik. Er erinnerte sich der Tätigkeit seines Lehrers mit „Vergnügen und Dankbarkeitsempfindungen." Und Friedrich von Matthisson gesteht in seiner Selbstbiographie, daß er neben Rousseaus Emil Trapp nennen müsse, der ihn für den Erzieherberuf begeistert habe. So ganz unter aller Kritik kann demnach Trapps Tätigkeit in Halle nicht gewesen sein. Daß das Unternehmen scheiterte, lag vor allem an Trapps Gegnern. Es war von vornherein klar, daß nach der Art, wie Trapp vom Minister berufen wurde, er in Halle nicht mit offenen Armen aufgenommen wurde. Er hatte von Anfang an mit offenem und verstecktem Widerstande zu kämpfen. So hatte z. B. Semler nach Trapps Amtsantritt nichts Eiligeres zu tun, als ihm in einem Schreiben an den Minister Mangel an Lebensart vorzuwerfen mit der Begründung, er habe es gewagt, einen Schüler des Instituts mit „Du" anzureden! Dazu kam, daß er mit den meisten seiner Kollegen auf wissenschaftlichem, theologischem und politischem Gebiet in Gegensatz stand. Am meisten aber schadeten ihm seine Beziehungen zu Karl Friedrich Bahrdt, dem gelesensten, aber auch verschrieensten Repräsentanten des Aufklärungszeitalters.

Übrigens ist die Arbeit Trapps nicht vergeblich gewesen. Herbart hat ungefähr um dieselbe Zeit, als Trapp starb, in Königsberg ein Institut zur Bildung von Lehrern errichtet, das dem Trappschen sehr ähnlich war. Eine Geschichte dieses Instituts gibt es noch nicht[1]), wohl aber können wir die Tätigkeit Herbarts in Königsberg am „Didaktischen Institut" sehr genau verfolgen durch die Aktenstücke, die O. Flügel darüber in Band 15 und 16 der Kehrbachschen Herbartausgabe mitteilt. Brzoska und Stoy, Herbarts Schüler, haben dann die Arbeit des Meisters in Jena fortgesetzt. Ziller begründete im Jahre 1862 in Leipzig eine Übungsschule und leitete sie bis zu seinem Tode (1882) trotz der armseligsten Mittel mit großem Erfolg. (Männer wie O. Willmann, W. Rein, E. Thrändorf, K. Just u. a. sind daraus hervorgegangen.) Und das Reinsche Seminar in Jena rüstet sich eben, das fünfzigste Semester seines Bestehens festlich zu begehen.[2]) Da dürfte es für die Beurteilung der Trappschen Tätigkeit nicht wertlos sein, in welcher Weise ein früherer Schüler Reins die beiden Institute in Halle und Jena vergleicht. Er schreibt:

---

[1]) Überhaupt fehlt es an einer zusammenhängenden, erschöpfenden Darstellung und kritischen Beurteilung der Veranstaltungen zur pädagogischen Vorbildung für das höhere Lehramt. Ein Preisausschreiben, welches in dieser Richtung beim zwanzigjährigen Jubiläum der Zillerschen Übungsschule gestellt wurde, kam nicht zum Austrag.

[2]) Unter Prof. Rein sind nicht weniger als 2000 Studenten im Jenaer Universitätsseminar ausgebildet worden. Die Herbart-Zillersche Pädagogik wurde dadurch in

„Rein, als Professor der Pädagogik, ist wie Trapp, Direktor des Seminars und der Übungsschule. Beiden zur Hand steht ein Oberlehrer. Wenn auch in Jena der Zahl der Klassen entsprechend drei Oberlehrer angestellt sind, so ist doch der erste derselben immer derjenige, welcher neben dem Direktor die Oberaufsicht über das Institut, die übrigen Oberlehrer und die Praktikanten hat. Er allein ist meines Wissens auch derjenige, welcher im Staatsverhältnis steht. Ferner wird in Halle, wenn ein neuer Lehrer eine Stunde übernimmt, ihm mündlich und schriftlich der Plan so detailliert als möglich vorgezeichnet. Jedes Stundenpensum wird angegeben. In Jena muß jeder Praktikant nach dem aushängenden Wochenplane arbeiten, muß eine schriftliche Präparation für jede neue methodische Einheit einreichen, dieselbe mit dem Oberlehrer der betreffenden Klasse, unter Umständen auch mit dem Direktor, besprechen und sich so den Stoff für jede Stunde zurechtlegen. In Halle geht der Lehrer der Theorie auch praktisch vor, um vor den Augen der Studenten seine Lehren zu illustrieren. In Jena halten die Oberlehrer namentlich zu Anfang des Semesters Lektionen ab, um die Praktikanten in die Praxis einzuführen. Dort wie hier müssen die letzteren nach gründlicher Vorbereitung selbst unterrichten. Auf die Lektion folgt deren Rezension, zu welcher im Reinschen Seminare allerdings in ausgesprochener Weise Gelegenheit geboten ist, als es in Trapps Institute der Fall war. In Halle hält man wöchentlich einmal Disputierübungen ab, in Jena wird in einem zweistündigen Theoretikum in der Regel im Anschluß an einen freien Vortrag über ein allgemeinwichtiges Thema debattiert, eine erschienene Schrift kritisiert, oder irgendeine in die Pädagogik einschlagende Neuigkeit erörtert. Dort wie hier finden sonntägliche Erbauungsstunden statt, die von den Seminaristen der Reihe nach abgehalten werden. In Halle wird in wöchentlichen Konferenzen „über das Betragen der Schüler, ihren bisherigen Fortgang im Lernen und in den Sitten“ gesprochen, in Jena werden in einem besonderen Individualitätenhefte die charakteristischen Züge des Kindes gesammelt, um bei dessen Konfirmation dem konfirmierenden Geistlichen ein vollständiges Bild über das Wesen des Zöglings überreichen zu können. Dort werden Picknicke, Spiele, Besuche von Handwerkern und Künstlern veranstaltet, hier begeht man Schulfeierlichkeiten, unternimmt kleinere Spaziergänge und größere Schulreisen, lernt Bewegungsspiele und übt dramatische Aufführungen ein, um den Charakter der Kinder besser studieren, auf ihr Herz besser einwirken und ihnen für die Anstrengungen der Schule eine gesunde, zweck- und planmäßige Erholung bieten zu können.“

Allerdings fehlt der Jenaer Übungsschule ein Erziehungsinstitut. Trapp hatte ein solches für nötig gehalten, aber nicht, weil er Erzieher bilden wollte; „das könne das Institut nicht versprechen, ohne entweder die Idee des Erziehers zu erniedrigen oder sich selbst über Gebühr zu erhöhen.“ Auch Herbart hielt diejenige Einrichtung eines pädagogischen Seminars für die beste, bei der „feste Zöglinge im Seminar wohnen und leben; sie können allein das Erziehungsgeschäft vor Augen stellen.“ Ferner hatte auch Ziller in dem noch heute bestehenden Zillerstift für verwahrloste

---

alle Welt getragen, und die „ungleichartigsten nationalen Genien scheinen bereit, sie sich zu assimilieren.“ Die pädagogischen Seminare in Manchester, an einigen amerikanischen Universitäten, in Bukarest und Jassy, in Belgrad und Athen sind nach dem Jenaer Muster eingerichtet worden. Man vgl. das neueste „Jenaer Seminarbuch“, eine Festschrift zum 50. Semester im Verlage von Beyer und Söhne in Langensalza.

Knaben den Praktikanten Gelegenheit gegeben, sich in erzieherischer Seelsorge zu üben.

Wenn heute überall der Ruf nach Versuchsschulen erschallt, wenn die Frage brennend geworden ist: „Versuchsschulen oder Versuchsklassen — als selbständige Veranstaltungen oder in Verbindung mit Universitäten?“, so scheint aus den bisherigen Versuchen hervorzugehen, daß an das, was bestanden hat und z. T. noch besteht, angeknüpft werden muß: Für die zukünftige Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen wie für die Fortbildung der Pädagogik sind Universitätsübungsschulen, verbunden mit Internaten, zu errichten. Übungsschulen zu Unterrichtszwecken, zum Erproben von Methoden, zu pädagogischen Beobachtungen und Experimenten; verbunden mit Internaten, da nur in solchen alle Veranstaltungen der Erziehung praktisch erprobt werden können, da auch nur Internate eine ständige Kontrolle der Versuchspersonen ermöglichen und nur so die größte Genauigkeit der Ergebnisse gewährleistet wird.

Leipzig. Dr. Theodor Fritzsch.

Ein Versuch mit der Einführung der Kurzstunde ist in ausgedehntem Umfang vergangenes Schuljahr an den preußischen höheren Unterrichtsanstalten unternommen worden. An dieser Erprobung der wichtigen, in der Theorie lebhaft umstrittenen Organisationsfrage beteiligten sich, wie Geheimrat Norrenberg in der Monatsschrift f. d. höh. Schulen mitteilt, nicht weniger als 236 Knabenschulen, so daß also fast das Drittel der auf höheren Anstalten unterrichteten männlichen Jugend in den Versuch kam. Nach den gewonnenen Erfahrungen scheinen in der Praxis die Vorteile der Kurzstunde über deren Nachteile zu überwiegen. Auch wo man sich ablehnend zeigte, wird nicht bestritten, daß die Verkürzung der Unterrichtsstunden auf 45 Minuten und deren Zusammenlegung auf den Vormittag zumindest für die Großstadt und dann für Orte, deren Schüler von fern herkommen, ein aus den äußeren Verhältnissen sich ergebendes Bedürfnis ist. Sch.

Eine Auskunftsstelle für die Behandlung neuropathischer und psychopathischer Individuen empfiehlt Prof. Dr. Hermann Oppenheim-Berlin in einem Aufsatz der deutschen medizinischen Wochenschrift (30. III. 1911). O. weist in seinem Aufsatz, der auch für den Pädagogen viele Anregungen enthält, auf die Mängel hin, die sich fühlbar machen, wenn es gilt, neuropathische oder psychopathische Kinder in erziehlicher oder unterrichtlicher Hinsicht zu versorgen. Nicht die Idioten oder Imbezillen hat er dabei im Auge, da ja für diese genügend Anstalten zur Verfügung sind, wenn es auch hier schon schwierig ist, eine den verschiedenen Stufengraden entsprechende Sonderung durchzuführen. Weit größer sind jedoch die Schwierigkeiten, die sich bei der Fürsorge für die psychopathischen, aber nicht geistesschwachen Kinder fühlbar machen. O. führt die Gründe aus, die die Entfernung der leidenden Kinder aus dem Elternhause oder die Übergabe ihrer Erziehung an geeignete, richtig vorgebildete Pädagogen innerhalb desselben wünschenswert machen. Der Mangel an zweckentsprechenden Instituten sowohl als auch an Erzieher-Persönlichkeiten macht sich in solchen Fällen bemerkbar; vor allem fehlt es aber an einer umfassenden Orientierungsmöglichkeit auf diesem Gebiet, die es dem Arzte erleichtern würde, Vorschläge zu machen, die in rechter Weise allen Anforderungen des Einzelfalles entsprechen. O. schlägt vor, für eine Art Zentralisierung Sorge zu tragen: „Es ist eine jedem Interessenten zugängliche Stätte zu schaffen, an welcher eine sachkundige Persönlich-

keit oder eine Gruppe von Personen, in steter Fühlung mit den betreffenden Heilanstalten, Familien und Erziehern, über alle einschlägigen Verhältnisse so orientiert ist, daß hier jederzeit Auskunft erteilt und die gewünschten Beziehungen (Engagements usw.) vermittelt werden können." Nicht als einen geschäftsmäßigen Betrieb, sondern als eine Aufgabe der sozialen Wohlfahrt stellt der Verfasser die Sache dar, als eine Institution, die nicht etwa den Arzt ausschaltet, sondern die an der Hand der von ihm aufgestellten Gesichtspunkte die wünschenswerte Hilfe zu leisten imstande ist. Nelly Wolffheim.

Das pädagogische Institut an der Universität Tübingen, das als zweites seiner Art im Wintersemester 1910/11 gegründet worden ist, verfügt zurzeit über jährlich 3000 M. Für experimentelle pädagogische Arbeiten sind vorerst drei Zimmer eingerichtet, doch besteht die Aussicht auf eine spätere Erweiterung. Das Institut, das sich einer regen Beteiligung erfreut, macht sich eine umfassende pädagogische Forschung zur Aufgabe und will besonders die psychologische Seite der Pädagogik zur vollen Berücksichtigung bringen. Gegenwärtig sind kinderpsychologische Untersuchungen und didaktische und historisch-pädagogische Arbeiten im Gange. Die Leitung liegt in sehr glücklicher Hand; sie ist dem beauftragten Dozenten für Pädagogik G. Deuchler, einem Schüler Wundts, übertragen, der mit hervorragender wissenschaftlicher Begabung und Schulung auch die in seinem Bildungsgange erworbene gründliche Kenntnis der praktischen Pädagogik vereinigt und der sich früher als Assistent im Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins trefflich bewährt hat. Sch.

Der **Bund für Schulreform** wird seine diesjährige Hauptversammlung, die für die Zeit vom 6.—8. Oktober nach Dresden verlegt ist, mit einem Kongreß verbinden, auf dem über zwei wichtige Themen beraten werden soll. Der 6. Oktober ist für die Behandlung der Frage der Arbeitsschule bestimmt. Es soll versucht werden, auf Grund von Referaten, für die hervorragende Fachleute gewonnen sind, erst über den noch schillernden Begriff der Arbeitsschule zu einer sicheren Auffassung zu kommen und sodann zu zeigen, wie das Prinzip der Arbeitsschule die praktische Anwendung auf den gesamten Unterricht der Unterstufe und auf die sprachlich-historischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen erfährt. Der nächste Tag wird sich zunächst mit dem Problem der Intelligenzprüfung und seiner Beziehung zur Schule befassen und dabei folgende Referate bringen: 1. Fragestellung, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung; 2. Untersuchungen der Denkfähigkeit als Methode der Intelligenzprüfung; 3. Intelligenzprüfung bei psychopathischen und kriminellen Kindern. Angliedern sollen sich Verhandlungen über Fragen der Organisation, die sich aus der Beachtung des Intelligenzproblems ergeben. Es sind vorgesehen die Themen: 1. Mannheimer Schulsystem; 2. Sondereinrichtungen für hervorragend Begabte; 3. Normallehrplan und Mindestlehrstoff. Am 8. Oktober soll dann eine öffentliche Versammlung den Kongreß beschließen. — Der Programmentwurf bezeugt die lebendige Energie, mit der der Bund für Schulreform die pädagogischen Zeitfragen erfaßt, und er verspricht Verhandlungen, von denen eine starke Wirkung ausgehen kann. Sch.

Das Programm des I. Internationalen Kongresses für Pädologie, der vom 12. bis 18. August d. J. in Brüssel stattfindet, (vergl. Heft I, S. 75 d. Jahrg.) er-

scheint uns nach seinen Verhandlungsgegenständen und den referierenden Persönlichkeiten interessant genug, um es ungekürzt zum Abdruck zu bringen:

Section I. — Pédologie en général en nomenclature.) Rapports. Enseignement de la Pédologie aux médecins et aux pédagogues: Dr. Nagy (Budapesth); Mlle. Dr. Ioteyko (Bruxelles). Unification des termes et des mesures en pédologie: Dr. I. Ioteyko (Bruxelles). Définition de quelques termes généraux usités en pédologie; entente sur la délimitation pratique et la dénomination des périodes de l'enfance et sur la notation de l'âge des enfants: Prof. Claparède (Genève). Les méthodes d'examen pédologique pour les enfants de 2 à 6 ans: Mlle. Degand (Bruxelles). Agencement d'un laboratoire-type de Pédologie scolaire: Mlle. Francia (Imola-Bologne). Communications: Persigout (La Teste de Buch, Gironde). — Place de la pédologie parmi les sciences biologiques. Rufino Blanco (Madrid). — Bases d'une bibliographie pédologique hispano-américaine.

Section II. — Anthropométrie et Hygiène scolaire. Rapports: Anthropométrie et aptitudes: Prof. Manouvrier (Paris). Sur les moyens d'éviter les troubles visuels à l'école: Prof. Truc (Montpellier). Sur les moyens d'éviter les troubles auditifs et visuels à l'école: Dr. Sérieux (Paris). Organisation de l'inspection médicale dans les différents degrés de l'enseignement général et technique: Dr. Da Costa Sacadura (Lisbonne). Les sanctions de l'examen médical des écoliers: Prof. Demoor (Bruxelles). La part du médecin et la part du pédagogue dans l'examen pédologique des élèves: Société Générale de Pédologie (Anvers). Communications: Herz (Copenhague). — Poids et taille des enfants du Danemark de 2 à 6 ans. Prof. Motais (Angers). — Sur les moyens d'éviter les troubles visuels à l'école. Prof Motais (Angers). — Boycottage de tous les ouvrages scolaires imprimés trop fin ou sur du mauvais papier. Dr. Van Lint (Bruxelles). — Les sanctions de l'examen de la vue à l'école. Rufino Blanco (Madrid). — Moyennes physiologiques des enfants madrilènes. Rufino Blanco (Madrid). — Applications pédagogiques de l'anthropométrie des enfants. A. Nyns (Bruxelles). — Les infirmières scolaires. Dr. Decroly (Bruxelles). — La part du médecin et la part du pédagogue dans l'examen pédologique des élèves.

Section III. — Psychologie infantile (normale et anormale). Rapports: Sur les rapports entre la Mémoire et l'Intelligence: Prof. Ranschburg (Budapest). Corrélation entre les aptitudes mentales individuelles: Prof. Ranschburg (Budapest). Sur les rapports entre le développement intellectuel et l'acuité sensorielle des enfants: Prof. Giulio Ferreri (Milan). Sur les procédés de travail intellectuel. Rôle du conscient et de l'inconscient: Prof. Guido della Valle (Turin). Enquête sur le rapport général qui existe entre les facultés psychiques inférieures et supérieures des enfants: M. Frits Van Raalte (Arnhem). Bases psychologiques de l'ambidextrie: Mlle. Dr. I. Ioteyko (Bruxelles). Ecriture et dessin ambidextres: Mlle. V. Kipiani (Bruxelles). La psychoanalyse chez l'enfant: Dr. Jung (Zurich). Psychologie des enfants anormaux: Prof. de Sanctis (Rome). Psychologie des enfants subnormaux: Dr. Philippe (Paris). Psychologie des enfants surnormaux: Prof. Révesz (Budapest). Bases psychologiques de l'enseignement moral: Prof. Bovet (Neuchâtel); M. Daumers (Bruxelles). Développement du langage chez l'enfant: Prof. Gheorgov (Sofia). Les limites de la normalité et de l'anormalité dans l'âge enfantin: Prof. Ranschburg (Budapest). Les définitions des enfants: Mlle. A. Szyc (Varsovie). Influence psychothérapique de la suggestions dans l'éducation: Prof. Bechterew (Saint-Pétersbourg). Bases psychologiques de l'enseignement technique: M. De Cleene (Bruxelles). Communications: Mlle. De-

gand (Bruxelles). — Association des idées chez l'enfant. Mlle. Monchamps (Bruxelles). — Comment naissent les idées relatives au calcul chez les enfants. Dr. Aug. Wimmer (Copenhague). — Enfants anormaux. Dr. Herderschee (Amsterdam). — L'Ambidextrie. Faria de Vasconcellos (Bruxelles). — Bases psychologiques de l'enseignement technique. Will. S. Monroe (Montclair, Amérique). — Résultats des tests de Binet et Simon, appliqués aux enfants normaux d'Amérique. Will. S. Monroe (Montclair, Amérique). — Perceptions de couleurs chez les jeunes enfants. Dr. P. Menzerath (Bruxelles). — Contribution à l'étude du type visuel. Dr. P. Menzerath (Bruxelles). — A propos du seuil de Weber. Dr. P. Menzerath (Bruxelles). — Une nouvelle méthode pour la mesure de la fatigue. Drs. Geerts et Menzerath. — A propos de la méthode de tests. Dr. Schuyten (Anvers). — Schème d'une classification objective des intelligences. Dr. H. S. L. Vos (Amsterdam). — Recherches sur la différence d'excitation d'un sujet déterminé chez les garçons et les filles en âge pubertaire. Dr. G. A. Ootmaar (Harlem). — Résultats d'expériences faites sur la fatigue des écoliers avec un photomètre.

Section IV. — Pédagogie normale et anormale. Rapports: La Coéducation: M. Badley (Bedales School). Les Ecoles nouvelles: M. P. Meyhoffer (Bedales School). L'Education nouvelle: M. G. Bertier (Ecole des Roches); A. Ferrière (Université de Genève). Moyens employés pour éviter la fatigue intellectuelle: G. Bertier (Ecole des Roches); Dr. Van Wayenburg (Université d'Amsterdam). L'Attention (étude pédagogique): M. Anselmo Gonzalez (Madrid). La voix dans l'enseignement: Dr. P. Bonnier (Paris). L'Education manuelle, facteur de l'éducation intellectuelle: M. H. Lorent (Charleroi). Bases et programme de l'éducation manuelle à l'Ecole primaire: MM. Lorent et Dubuisson (Charleroi). Le développement naturel du travail spontané: Dr. A.-J. Schreuder (Arnhem). L'intelligence et la mémoire dans l'enseignement: Dr. Van Oppenraay (Katwijk S/R). Communications: Dr. Emile Gilson (Bruxelles). — Sur la coéducation; éducation sexuelle. Mlle. Dr. I. Ioteyko (Bruxelles). — La coéducation dans l'enseignement supérieur.

Section V. — Sociologie infantile. Rapports: La notion de la «Période sensible» appliquée en Pédagogie: Dr. M.-C. Schuyten (Anvers). Evolution sociale de l'enfant. Communications: Faria de Vasconcellos (Bruxelles). — Questions de sociologie infantile: a) Les foules d'enfants; b) La classe, la leçon. J. Varendonck (Gand). — Sur les sociétés d'enfants. J. Varendonck (Gand). — Quelques principes de droit, tels que les conçoivent les enfants. Sch.

Notizen. 1. Eine pädagogische Prüfung wird an der Universität Jena für Volksschullehrer, die mindestens sechs Semester studiert haben, eingerichtet.

2. Die Errichtung eines deutschen schulhygienischen Museums ist auf der Dresdner Tagung der Vereinigung der Schulärzte Deutschlands beschlossen worden.

3. Der ungeteilten Unterrichtszeit stimmten bei einer in München unter den Schuleltern veranstalteten Umfrage 40197 Antworten zu, während 26170 ablehnende Stimmen gezählt wurden.

4. Der Deutsche Hochschullehrertag in Dresden ist für den 12.—13. Oktober anberaumt worden.

5. Die 2. Jahresversammlung der Gesellschaft für Hochschulpädagogik wird Mitte Oktober in München stattfinden.

6. Die 51. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner tagt vom 3.—6. Oktober in Posen. Sch.

Literaturbericht

Paul Natorp, Volkskultur und Persönlichkeitskultur. Leipzig 1911, Quelle & Meyer. IV. und 175 S. 3 M., geb. 3.50 M.

Der Titel kennzeichnet das Grundproblem des Buches. Eine doppelte Behandlungsweise desselben wäre von vornherein denkbar: man könnte in prinzipieller Untersuchung die Notwendigkeiten nachweisen, die ein für allemal die Entwicklung des Einzelnen zur freien, kultivierten und kulturbewußten Persönlichkeit an die Zusammensetzung und den Zustand der Gemeinschaft knüpfen, in der er lebt; man kann andererseits ein systematisches Bild von den Einrichtungen entwerfen, durch die Volkskultur entstehen und wachsen soll. Ich bemerke gleich, daß Natorp das erste Problemgebiet nur gelegentlich streift; es ist die selbstverständliche Voraussetzung des Buches, daß das Einzelschicksal jederzeit unlöslich mit dem Massenschicksal verknüpft ist, daß es vollendete Einzelpersönlichkeiten nur in und durch eine Kulturgemeinschaft gibt, gerade so wie man zeigen kann, daß wirtschaftlicher Wohlstand oder politische Bewegungsfreiheit des Einzelnen auf das engste verknüpft ist mit der wirtschaftlichen bezw. politischen Gesamtlage. Und umgekehrt gilt als ausgemacht, daß zur Vollendung der Einzelpersönlichkeit die schenkende Tugend gehört, der direkte oder indirekte Dienst an der Gemeinschaft und ihrer Höherbildung, die Rückwirkung auf die vielen anderen, mit denen der Einzelne sich in der Einheit einer Gruppe weiß und fühlt.

Der Schwerpunkt des Buches liegt nicht in diesen prinzipiellen Erwägungen; ihn bilden ernste Gedanken über die Einrichtungen und Mittel, mit denen aus den vielen, verschiedenen, arbeitsteilig organisierten und ständisch gegliederten Einzelpersonen die Einheit eines Kulturvolkes freier Persönlichkeiten geschaffen oder wenigstens befördert werden kann. Und diese Mittel reihen sich zur Kette einer lebenslangen Erziehung, die ursprünglich Fremderziehung, dann Selbsterziehung, vom Kindergarten, der Haus- und Schulerziehung an hineinreicht in die freiwilligen und freien Bildungsbestrebungen der Erwachsenen auf allen Gebieten der Kultur.

Pestalozzis pädagogisches Werk ist der Ausgangspunkt und die leitende Idee dieser Überlegungen und Vorschläge; ein Überblick über Pestalozzis Zeit, Persönlichkeit, reformatorische Gedankenwelt, praktische Versuche und unmittelbare Nachwirkungen bildet deshalb die berechtigte Einleitung. P. Natorp hat sich eingehend mit Pestalozzi beschäftigt, eine Auswahl seiner Schriften ediert, hat über Pestalozzifragen selbst gearbeitet und arbeiten lassen; Natorps eigene Anschauungen, namentlich die sozialpädagogischen, sind zugestandenermaßen von Pestalozzischen Denkmotiven abhängig und beeinflußt. Er kennt also den Mann und seine Probleme, auch die Probleme, für die heute der Name Pestalozzi geradezu Symbol ist. So ist denn der einleitende Vortrag, weit davon entfernt, ein Buch aus Büchern zu sein, mit dem spürbaren Gefühl voller Herrschaft über den Stoff entworfen, eine anschauliche Schilderung weniger des Menschen Pestalozzi als der Zeitbedingtheit und Zeitgemäßheit seiner sozialen Pädagogik, seiner Gedanken über Ziele, Methoden und Organisation der Volkserziehung.

Ich habe in anderem Zusammenhange gezeigt, daß von den beiden aus der Vergangenheit in die gegenwärtige Lage des Erziehungswesens und der Erziehungswissenschaft hereindauernden Systemen dasjenige Pestalozzis günstigere Bedingungen seines Verständnisses und seiner Fortbildung findet als das Herbarts; die Veränderungen der wirtschaftlichen Lage, die zu Pestalozzis Tagen eben begannen, haben heute einen Höhenpunkt erreicht, mit ihnen auch die Erschwerung so des

Lebens wie einer lebenspendenden Bildung des Volkes. Wo die Massen zur Erwerbsarbeit bestimmt, nicht zur Muße begnadet sind, heißt das Hauptproblem der Volksschule, d. i. der Massenschule, Erziehung durch die Arbeit, zur Arbeitsfreude, zur Qualitätsleistung, Erziehung zur wirtschaftlichen Selbständigkeit als der Elementargrundlage und zur staatsbürgerlichen Selbstbestimmung und Selbstverwaltung als dem Höhen- und Schlußpunkt der Bildung. Es ist bekannt, wie sehr Pestalozzi zu den Ahnherren der Erziehungsreform zählt, wie sehr Schulprobleme mit der Umgestaltung des Wirtschaftslebens und der Staatsform sich kompliziert haben, wie eng die Verschlingung von Erziehungssorgen und politischen Doktrinen — leider auch parteipolitischen — heute ist. Pestalozzis Geist ist notwendig und segensreich, und es ist ein bleibendes Verdienst, uns immer wieder energisch auf Pestalozzi zu verweisen, uns die Modernität seiner Gedanken, die Fortbildungsfähigkeit seiner Vorschläge vor Augen zu führen. Trotzdem bekenne ich, daß die Pädagogik der Zukunft ebensowenig diejenige Pestalozzis wie die Herbarts sein wird. Die bei aller Genialität der Intuition schematisierende Denkweise und Neigung zur Konstruktion hat der Bewegungsfreiheit des Zöglings, des Erziehers und des Schulwesens geschadet; immer breiter schwillt der Strom von neuen Fragen und Ideen, welche in das alte Bett der Pädagogik geleitet werden müssen. Es ist bedauerlich, daß P. Natorp sich mit einer gewissen Absichtlichkeit diesen neuen Strömungen fernhält, namentlich den Forschungsaufgaben der jugendkundlichen Disziplinen. Ich habe vor der Überschätzung der Psychologie nachdrücklich gewarnt, aber ich möchte auch vor ihrer Unterschätzung und Verkennung warnen. Gewiß, Zielsetzungen können nicht psychologisch begründet werden; aber werden sie ohne ihre Beratung vollzogen und diskutiert, so könnten sie sich als eitel erweisen. Der Fehler des Philosophen, alles im Ziel zu sehen, ist freilich geringer als der des Praktikers, dem allmählich die Mittel über den Zweck gehen; aber der Fehler des Praktikers ist für den Betrieb der Erziehung, für das Detail der täglichen Arbeit kein unmittelbares Hindernis, während die glänzendste, einwandfreieste Zielbestimmung noch nichts lehrt und sagt über die Hebel, die man in Bewegung setzen muß, um diesem Ziele zuzuführen.

Die Familienerziehung, charakterisiert durch die Einheit von Lehre und Leben, die tiefgreifende Wirksamkeit des Vorbildes und die stillen indirekten Einflüsse der ganzen Biosphäre, die Grundlage aller weiteren Erziehung, scheint gerade in den ohnehin stärker gefährdeten Schichten des Volkes aus vielen, nicht zuletzt in den Wirtschaftsbedingungen liegenden Gründen mehr und mehr an Boden zu verlieren. Der Kindergarten für die Kleinen im vorschulpflichtigen Alter, der Hort für die schulfreie Zeit der Schulkinder, das Fürsorgeheim werden immer notwendigere Surrogate der Familienerziehung. Um diesen Ersatzmitteln etwas von der Wärme lebendiger Teilnahme und sorgender Liebe zuzuführen, die die Familienerziehung auszeichnet gegenüber derjenigen durch den Berufspädagogen oder gar den Erziehungsbeamten, hat Natorp bereits früher die Bildung von Familienverbänden zu gemeinsamer Einrichtung, Erhaltung und Leitung von Horten vorgeschlagen, zunächst für die vorschulpflichtige Jugend, die sonst ohne den Schutz und die Anregungen des Elternhauses aufwachsen müßte. Hier beleuchtet er dieses Projekt von neuen Seiten, glaubt die wirtschaftlichen Berufsorganisationen allmählich zu solchen Erziehungsgenossenschaften umgestalten und damit ihr Sein kulturell vertiefen zu können und gibt neue, auch für das Schul- und Jugendalter geltende Anwendungsmöglichkeiten seines Prinzips der Selbsthilfe des Volkes in Erziehungsfragen. Dörpfeldsche Gedanken über Dezentralisation in der Schulverwaltung, praktische Beispiele, wie sie jedem mit der Schulreformbewegung Vertrauten geläufig sind, haben ihm dabei oft die Wege gewiesen.

Der Erziehung der schulentwachsenen Jugend setzt er außer der Tüchtigkeit im Beruf bezw. der Vorbereitung auf sie drei Ziele: den Geist der wirtschaftlichen Selbständigkeit, der sexuellen Reinheit, des staatsbürgerlichen Pflichtbewußtseins. Auch für denjenigen, der über diese Fragen anders denkt, das Erziehungsproblem der Reifejahre noch tiefer sieht, ist die kritische Zusammenfassung und sichere Stellungnahme Natorps lesenswert und anregungsreich. Die Mittel: Ersatz der alten

Ordnungen und Gemeinschaften durch neue Organisationen, Arbeitsgemeinschaften, solidarische Ganze, die den Einzelnen eng umschließen, ihm dafür aber auch Schutz und Hilfe gewähren, und Ausdehnung der allgemeinen Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr in Schulen, die eine bessere Verbindung von Berufsbildung und allgemeiner Bildung erstreben als die heutigen Fachschulen, gehören zum geistigen Stammgut der modernen Reformbewegung.

Die freie Fortbildung der Erwachsenen verfolgt er auf das intellektuelle, technische, ethische, ästhetische und religiöse Gebiet, auch hier geleitet von theoretischen Zielgedanken und beeinflußt von bestehenden Ansätzen bezw. der Kritik an ihnen. Ich hebe besonders hervor, daß Natorp keineswegs für den Ausschluß von parteibildenden Fragen aus dem Programm der Volkshochschulkurse eingenommen ist und manchen guten Grund für diesen Standpunkt vorbringt und daß er gegen eine Verstaatlichung dieser Bildungsveranstaltungen mißtrauisch ist — bei den heutigen Gefahren einer solchen zweifellos mit Recht. Unter den Fragen der ästhetischen Kultur hebt er die Körperkultur, die Ausdruckskultur stärker hervor als dies gemeiniglich zu geschehen pflegt, die Arbeit an der religiösen Entwicklung soll die Menschen wenigstens soweit bringen, die religiöse Frage erlebend zu empfinden, und obgleich Religion weder lehrbar noch beweisbar ist, in ihnen die Sehnsucht nach reinem Dienst an den Menschen zu entzünden.

Der Natur der Sache nach ist eine referierende Wiedergabe gerade dieser Gedankengänge mit der Gefahr ihrer Entstellung so eng verbunden, daß ich, um dieser zu entgehen, auf jene verzichte. Das leise Pathos, in dem der Bekenner des nüchtern stimmenden Kritizismus hier redet, die Tiefe der persönlichen Erlebnisse, die man als den Nährgrund seiner Gedanken durchspürt, lassen sich nur nacherleben. Solche Gedanken wollen auch weder Zustimmung finden noch Kritik wachrufen; sie wollen anregen zu selbständig-persönlicher Auseinandersetzung mit den Problemen der Weltanschauung und des Wertes, nicht aber gläubig übernommen, anhänglich nachbekannt sein. Ein froher Glaube an die Zukunft der Menschheit und ein wacher Wille zur Freiheit des Geistes nährt alle diese Gedanken und Vorschläge, und „eines guten Willens zu sein“ ist ihr innerster Gehalt. —

Aus Wünschen geboren, durch Grundgedanken geeint, durch Anknüpfung an vereinzelte Reformbeispiele der Erfahrung angenähert und als möglich empfohlen, stellt sich in den Gedankengängen des Buches ein geschlossenes Zukunftssystem der Volkserziehung vor uns hin. Reminiszenzen aus eingehenden Platonstudien und Fortbildung Pestalozzischer Ideen kennzeichnen den Geist dieser auf Selbstverwaltung und Selbstkontrolle beruhenden Neuorganisation des Wirtschafts- und Erziehungslebens, das ganze eine Phantasie, die in ihrem Sinne freilich tiefer gemeint ist als ein harmlos befriedigtes Spiel der Einbildungskraft, für die Kleinarbeit des Erziehers ein Wegweiser, ein Palliativ gegen die Ermattung und Illusionslosigkeit für alle, welche mitten in der praktischen Arbeit an der Volksbildung stehen. Ob sich das Zukunftsziel gerade in den Natorpschen Grundlinien darstellt — jeder Pädagoge trägt es in sich, jeder Berufene, und der tiefste Sinn seines Tuns steckt in diesem darum nicht müßigen Spiel. Aloys Fischer.

Wilh. Ostwald, Die Forderung des Tages. Leipzig 1910, Akadem. Verlagsgesellschaft m. b. H. 603 S.

Die verschiedenartigsten Probleme werden vom Verfasser erörtert: er äußert sich über naturwissenschaftliche, pädagogische, psychologische, biographische, ethische, juristische Fragen, sowie über rein persönliche Angelegenheiten. Daraus, daß Reden und Aufsätze, die zu verschiedenen Zeiten gehalten und erschienen sind, in dem vorliegenden Buche vereinigt sind, erklären sich die häufigen Wiederholungen. Die Einheit in der Mannigfaltigkeit bildet der Gesichtspunkt der Energetik, von dem aus die auf den verschiedensten Gebieten sich aufdrängenden Probleme behandelt werden. Des Verfassers Überzeugung ist es, daß die Energetik der Schlüssel ist zur Lösung der Welträtsel. Bei der Fülle des Stoffs kann auf eine Besprechung des Einzelnen nicht eingegangen werden. Ostwald unternimmt den gewaltigen Versuch, durch konsequente Durchführung eines Gedankens — des der Energie — zu einer in sich geschlossenen Welterkenntnis

zu gelangen und so der Forderung des Tages gerecht zu werden. Daß dieser Versuch in allen Stücken gelungen ist, muß stark bezweifelt werden. Auf pädagogischem Gebiet — in dieser Zeitschrift sei nur darauf hingewiesen — genügt Ostwalds Theorie nicht; hier machen sich noch andere Betrachtungsweisen notwendig. Man wird sich gern von ihr anregen lassen, aber sich ihr allein hingeben, führt zu den Einseitigkeiten des Urteils und der Reformvorschläge, wie sie ja vom Verfasser hinlänglich bekannt sind. So ist das absolut verdammende Urteil über den sprachlichen Unterricht, wie es Ostwald immer wieder in zum Teil unangenehm berührender Schärfe ausspricht, falsch. Was er von seinem Standpunkte aus am Schulwesen als verbesserungsbedürftig empfindet, ist schon längst von ganz anderen Gesichtspunkten aus festgestellt worden. Vielfach kämpft er gegen längst erledigte Dinge: wenn er z. B. als Ideal der Schule hinstellt „den stillen, fleißigen, gehorsamen Knaben, der gleichförmig in allen Fächern das Klassenziel erreicht und dem Lehrer nach keiner Hinsicht Mühe macht“ (S. 306), so möchte ich den Lehrer der Gegenwart sehen, der sich zu diesem Ideal bekennt. (Ähnlich S. 5 1.) Ebenso dürfte sich ein starker Widerspruch dagegen erheben, daß unter Verdrängung alles sprachlichen Unterrichts allein Naturwissenschaften und deutsche Sprache auf den Schulen getrieben werden. Wie auf diesem Gebiet, so muß auch sonst oft gegen des Verfassers Meinungen lebhafter Protest laut werden, so gegen seine Bewertung historischer Erscheinungen, z. B. der Renaissance (S. 368), gegen seine Charakteristik der meisten Religionen als pessimistischer Weltanschauungen (S. 401). Soviel im einzelnen aus den Reden und Aufsätzen Ostwalds zu lernen ist (vergl. z. B. seine Vorschläge über die Organisation des Hochschulunterrichts, den schönen Aufsatz über die Technik des Erfindens u. a.), so wenig wird seine einseitige Anschauung der Mannigfaltigkeit des Lebens gerecht; nur in steter Verbindung mit anderen Betrachtungsweisen wird sie Wert haben, die Forderung des Tages zu erkennen und zu erfüllen.

Lic. P. Krüger.

Prof. Vinzenz Skupnik, Persönlichkeit. Eine theoretische Untersuchung (Pädagogisches Magazin. Herausgegeben von Friedrich Mann. 403. Heft.)

In den heute so laut und in so mannigfaltigen Variationen ertönenden Ruf nach Persönlichkeiten stimmt auch der Verfasser der vorliegenden Schrift ein. Die Notwendigkeit führender Geister, an der unsere Zeit so arm ist, ergibt sich ihm aus der heutigen allgemeinen Kulturlage als einer Übergangsperiode, in der Altes stirbt und Neues sich noch nicht zu voller Herrschaft durchgerungen hat. Im besonderen aber ist es vor allem die „Masse“, die, durch Amerikas Beispiel gelockt, „das den Menschen eingeborene Streben, sich zu erheben“, in Betätigung umsetzt, um „in die Region des freien, selbstbewußten Lebens, zur Schar der «obern Zehntausend»“ emporzusteigen. „Diese hastenden Massen brauchen daher, weil ihre geistige Entwicklung dem materiellen Aufschwunge noch nicht parallel läuft, zielbewußte Leiter in einer solchen Menge, daß die Gegenwart all ihre Kräfte sammeln muß, um der Nachfrage nur einigermaßen genügen zu können“. Aber auch die mit dem kulturellen Fortschritt gegebene Arbeitsteilung verlangt Persönlichkeiten: „über jede Maschine ist ein Herr gesetzt, der ihre Arbeit kontrollieren und leiten muß . . . Wieviel Umsicht, Aufmerksamkeit, Konzentration des Geistes und der Körperkräfte, Geistesgegenwart und Gedankenschärfe dabei erfordert wird, ist nicht minder bekannt. Also verlangt eine große Anzahl von Maschinen Persönlichkeiten, die über die genannten Eigenschaften in umfassender Weise verfügen.“ Indem sich nun der „Einfluß des Maschinellen“ durch unzählige Kanäle in alle Gebiete des öffentlichen Lebens ergoß und hier Unruhe und nervöse Hast erzeugte, so verlangten auch diese Erscheinungen „ein ernstes Sichbesinnen, ein Sammeln und Ausbilden der Kräfte und eine Steigerung ihrer Leistungen bis zu einem noch nicht erprobten Höchstausmaße“.

Welche Physiognomie trägt nun die Persönlichkeit, wie sieht sie aus? Zunächst kritisiert der Verfasser den Begriff der „historischen“ Persönlichkeit. Diese „historischen“ Persönlichkeiten sind vielfach „deshalb keine Persönlichkeiten in unserem Sinne“, weil sie „einseitige Recken“ waren, bei denen das Gute vielfach durch das Schlechte in den Schatten gestellt wurde und denen die „Harmonie des Wesens“

fehlte. Darum bedeutet es einen Mißbrauch des Wortes, von „herben, abstoßenden Persönlichkeiten“ zu sprechen. Diesem alten Bilde der Persönlichkeit stellt der Verfasser ein neues gegenüber: im Gegensatz zu jenen einseitigen Männern der Vergangenheit sei die moderne Persönlichkeit in allen ihren Kräften harmonisch ausgebildet. Sie ist vollkommen in sich abgeschlossen, doch nie fertig. „Sie hat etwas Ursprüngliches, Selbständiges und einen festen Mittelpunkt . . . Dazu gesellt sich ein freier Mut, der sich von der dunkeln Seite des Lebens nicht scheu abwendet, sondern dem Übel mit ruhiger und fester Seele entgegentritt.“ Im Verhältnis zum Individuum erscheint die Persönlichkeit als deren Steigerung: „erst die Ausbildung des Willens des Individuums macht die Persönlichkeit aus“ usw. Noch durch eine weitere Anzahl von Einzelzügen hat sich der Verfasser bemüht, das Bild der modernen Persönlichkeit zu zeichnen. So anerkennenswert dies Streben ins einzelne ist, so schließt es doch den Nachteil in sich, daß durch die Menge kleiner Details das Bild an Übersichtlichkeit verliert und verschwommen erscheint, und das in so höherem Maße, als sich aus der Vielzahl der Linien nicht einige besonders markant hervortretende Konturen abheben, um in großen Zügen den spezifischen Charakter des ganzen Bildes ohne weiteres erkennen zu lassen. In folgenden Punkten können wir dem Verfasser nicht zustimmen:

1. Sein Begriff der historischen Persönlichkeit ist unrichtig. Der Verfasser meint, daß sich die historische Persönlichkeit besonders durch ihre einseitige Kraftentfaltung von der modernen Persönlichkeit unterscheidet und denkt dabei an „große Feldherren, Entdecker und Erfinder“, bei denen das Gute vielfach durch das Schlechte (Grausamkeit, Zügellosigkeit und unmoralisches Privatleben) in den Schatten gestellt wurde. Gewiß ist die Geschichte reich an solchen Beispielen. Die Frage ist aber die, ob ein einigermaßen strenger Sprachgebrauch solche Gestalten als Persönlichkeiten anerkennt oder nicht bloß den verwegenen Abenteurer in ihnen sieht. Der Verfasser hat seinen Begriff der historischen Persönlichkeit von geschichtlichen Gestalten abstrahiert, die keine Persönlichkeiten sind, es sei denn, daß man einem laxen Sprachgebrauch erhebliche Zugeständnisse macht.

2. Die historische Persönlichkeit ist ohne Einseitigkeit nicht denkbar. Besser hätte sich der Verfasser an Männer der Geschichte gehalten, welche allgemein als Persönlichkeiten im Munde der Nachwelt weiterleben. Niemand wird in Abrede stellen, daß Männer wie Bismarck, Luther, oder noch weiter zurückgehend, wie Jesus, Anspruch auf jenes Prädikat erheben dürfen. Diese Männer aber waren weder „einseitige Recken“, noch blieben sie in der Gattung stecken, sondern sie ragen weit über ihre Gattung hinaus als Wegweiser der Geschichte, und sie haben nicht nur innerhalb ihres eigensten Wirkungskreises Unvergängliches geschaffen, sondern auch alle anderen Gebiete des Lebens durch Worte befruchtet, an denen wir heute noch alle zehren. Darum halten wir auch fest an der „einseitigen Verherrlichung“ unserer historischen Persönlichkeiten; denn nicht dagegen sträubt sich die Menschennatur, sondern bloß gegen die Verhimmelung abenteuerlicher Romangestalten. Jene Größten unserer Vergangenheit waren einseitig. Aber nicht einseitig im Sinne einer einseitig gesteigerten Kraft — die Universalität ihres Einflusses auf alle Lebensgebiete spricht dagegen —, sondern es war die Einseitigkeit der ausschließlichen Hingabe an das, was sie innerlich als ihren Beruf erkannten, und dem sie ihr ganzes Sein in heiliger Begeisterung widmeten. Was wäre ein Bismarck, ein Luther ohne diese grandios rücksichtslose Einseitigkeit der Überzeugung gewesen? Wann wurden je in der Menschheitsgeschichte unvergängliche Worte geschaffen ohne das lodernde Feuer der Begeisterung, das nur nach einer Richtung flammt ohne sich zu zersplittern? Das Wort „einseitig“ hat in unserer Zeit einen schlechten Beigeschmack bekommen, verbindet man den eben angedeuteten Sinn damit, dann mit Unrecht. Ob nicht eben unsere Zeit gerade wegen ihrer Vielseitigkeit, wegen ihrer Zersplitterung und Zerrissenheit nach Persönlichkeiten in jenem Sinne verlangt, welche in dem Chaos der Meinungen, Richtungen und Interessen Ordnung und Einheit schaffen, nicht aus Willkür, sondern wieder rücksichtslos einem inneren Imperativ folgend und unbekümmert um die Meinung und die Anerkennung der Stimmen des Alltags?

Was wir den großen Persönlichkeiten der Vergangenheit verdanken, das verdanken wir einmal ihrer großartig kühnen Selbständigkeit des Urteils einer ganzen Zeit gegenüber, einer Selbständigkeit, die dem Abseitsstehenden leicht als Einseitigkeit erscheinen mag, und das verdanken wir zum anderen ihrer eisernen Energie oder — wenn man will — einseitigen Energie des Willens, mit dem sie ihre Überzeugung vertreten einem Heer von Gegnern gegenüber. Ob da alle Gegensätze, die sich in den Weg stellen, ausgesöhnt werden können? Ob in der Umgebung solch selbständig denkender Männer, die sich nicht willfährig aller sozialen Konvention ducken, eine „erhebende Ruhe, eine friedliche Freude" herrscht, wie der Verfasser wünscht, — das bleibt dem frommen Wunsche des einzelnen überlassen, aber die geschichtliche Erfahrung lehrt das nicht.

3. Daß auch die historische Persönlichkeit für uns noch ihre volle Geltung behält, lehren die eingeschlagenen Wege zur Bildung von Persönlichkeiten. Das Ziel der Persönlichkeitspädagogik von heute läßt sich kurz so zusammenfassen: der Lehrer sei eine Persönlichkeit, und er erziehe den Schüler zu einer Persönlichkeit! Und erblickt sie nicht den Kern der Persönlichkeit in einem selbständigen Urteil, einer Meinung auf eigene Faust? Erziehung durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit! Darum, weil die Zeit solche überzeugungstreue Köpfe braucht. Auch der Verfasser sieht die moderne Persönlichkeit in solchen Erwartungen heranreifen, auch ihm ist die Persönlichkeit „das unmittelbare und lebendige Zeugnis der erkannten und innerlich erlebten Wahrheit", auch für ihn hat die Persönlichkeit einen „Kern; man spricht von kernigen Personen, die gehaltvoll sind" usw., alles Eigenschaften, welche die historischen Persönlichkeiten in ausgeprägtestem Maße zeigen und ohne die sie nicht denkbar sind. Darum liegt kein Bedürfnis vor, das Wesen der neuen Persönlichkeit unter einem neuen Gesichtspunkt zu suchen.

4. Es ist ein Irrtum, das Streben nach Persönlichkeit als eine Forderung vorwiegend industrieller Arbeit hinzustellen. Im Gegenteil: keine Periode der Kulturentwicklung ist dem Werden und Wachsen der Persönlichkeit in ihrem innersten Wesen so entgegengesetzt und feindlich wie das Zeitalter der Maschine. Die Zerstückelung des Menschen infolge einer immer mehr ins Technische gerichteten, differenzierten Teilarbeit innerhalb einer gewaltigen Arbeitsorganisation, die den einzelnen zu einem Rädchen im großen Getriebe macht, die damit zusammenhängende, abschleifende und nivellierende Wirkung einer Durchschnitts- und Massenkultur, der unheimlich beschleunigte Rhythmus des Lebens in einem Zeitalter der ungebundenen freien Unternehmung, die Streberei nach sichtbaren, äußeren Erfolgen — eine so gerichtete Zeit hat keinen Platz für Persönlichkeiten.

Es sind tiefergreifende Zusammenhänge innerhalb der seelischen Konstruktion unserer Zeit, die uns nach Männern im wahrsten Sinne des Wortes ausschauen lassen. Auch der Verfasser hat das gefühlt, wenn er seine Gründe für das Streben nach Persönlichkeit „oberflächlich" nennt. Leider aber hat er sich mit dieser Feststellung begnügt und tieferen Gründen nicht nachgespürt.

In einzelnen Partien leidet die Arbeit an sprunghafter, dunkler Gedankenführung, unsicherer Fragestellung und mehrdeutigen Begriffen; Mängel, welche die Lektüre erheblich erschweren. K. Möckel.

Dr. Fritz Wachsner, Ist Berthold Ottos Pädagogik wissenschaftlich begründet? Eine Untersuchung über ihre ethischen und psychologischen Voraussetzungen. Leipzig 1910. K. G. Th. Scheffer. Preis 1,40 M.

Die etwa 80 Seiten umfassende Abhandlung ist die Buchausgabe der Dissertation des Verfassers, die der philosophischen Fakultät der Universität Jena vorgelegen hat.

Die Frage, die der Verfasser im Thema seiner Arbeit aufwirft, wird auf das entschiedenste bejaht. Er geht dabei so zuwege, daß er zunächst in einem darstellenden Teile B. Ottos Ethik, Psychologie und Pädagogik sehr kurz und prägnant in einzelnen Abschnitten behandelt. Die systematische Behandlung des ethischen Teiles bot dabei eine nicht ganz leichte Aufgabe, da Berthold Otto seine ethischen Anschauungen nie in einer besonderen Schrift ausgesprochen hat. Der Verfasser geht vornehmlich ein auf das Problem der Willensfreiheit, auf die Werturteile,

auf die sittlichen Ideen, das Verwaltungssystem, Kultursystem und auf die oberste sittliche Idee, die der beseelten Gesellschaft.

Im psychologischen Teil geht der Verfasser aus von einem Hinweise darauf, daß Ottos Psychologie vornehmlich durch Lazarus beeinflußt wurde. Seine psychologischen Grundansichten entwickelt er in den leider sehr kurzen Abschnitten von den Vorstellungen und Gefühlen.

Im dritten Teile des darstellenden Abschnittes werden wir mit den Grundzügen der Ottoschen Pädagogik bekannt gemacht. Dieser Teil ist dem Verfasser am besten gelungen Er zeigt in nuce, was in Berthold Otto nach längerer Entwicklung nicht ohne Kampf sichere Gestalt gewonnen hat und was in seiner Schule zu Groß-Lichterfelde in die Praxis umgesetzt worden ist.

Im zweiten Hauptabschnitte seines Buches läßt der Verfasser die Kritik folgen, zunächst die Kritik an der Ethik, sodann die Kritik der Psychologie. Es folgt die Kritik der Ottoschen Pädagogik. Diesem dritten Abschnitte hat der Verfasser eine erfreulicherweise große Aufmerksamkeit geschenkt. Zunächst wird eingegangen auf die eigenartige Formulierung des Bildungsideales bei Otto: „Gebildet ist, wer alles versteht, was er spricht!“ Verfasser hält dieses Ideal für nicht ausreichend und schließt sich Herbart an, der in dem Menschen das Ideal sieht, in dem alle Kräfte im Hinblick auf das Wirken als sittliche Persönlichkeit einheitlich ausgebildet sind. Er hält dieses Ideal für geeigneter zur Erreichung des Ottoschen Unterrichtszieles. Das Unterrichtsziel Ottos ist, formale Bildung zu erzeugen in dem Sinne, „daß im Geiste der Schüler ein System der ganzen Innen- und Außenwelt aufzubauen und jede neue Erkenntnis vom Schüler selbst an der richtigen Stelle in diese Form einzufügen ist“. Ganz besonders geht der Verfasser in seinem kritischen Teile auf die vielumstrittenen Punkte der Ottoschen Reform ein, auf die zentrale Stellung der Muttersprache, auf den Unterricht in der Politik, auf die Forderung des zwanglosen Unterrichtes, auf die Anwendung der „Altersmundart“ im Unterricht. Auch der frühzeitige Hinweis Ottos auf die Ermüdung und ihre Bedeutung für die Arbeitsleistungen des Schülers wird gebührend hervorgehoben. Sehr wertvoll erscheint mir, daß der Verfasser mit Entschiedenheit der Meinung entgegentritt, als ob Otto „der pädagogischen Anarchie“ die Wege geebnet habe.

In einem kurzen Schlußabschnitte gibt er dann eine Skizze von dem Unterrichtswesen in Ottos „Hauslehrerschule“. Er schließt mit sehr beherzigenswerten Vorschlägen für eine intensivere pädagogische Vorbildung der Oberlehrer.

Wenn ich auch mit der Kritik des Verfassers nicht in jeder Beziehung übereinstimme, wenn mir insonderheit die Darstellung der Beziehungen zu Herbart in vielen Punkten etwas gewagt erscheint, so kann ich doch das Buch bestens empfehlen. Schröbler.

Johannes Langermann: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. Sonderabdruck aus des Verfassers Schrift: „Steins politisch-pädagogisches Testament — Volksgesundheit durch Erziehung“. 63 Seiten. Pr. brosch. 1,20 Mk. Verlag Mathilde Zimmer-Haus, Berlin-Zehlendorf, 1910.

Diese Broschüre ist die Frucht einer fünfunddreißigjährigen praktischen und theoretischen Erzieherarbeit. Der Verfasser hat als Lehrer empfunden, daß unser Schulsystem auf eine andere Basis gesetzt werden müsse. „Ich vermißte“, so sagt er, „in der Schule vor allem das Leben, das innere unmittelbare Lebensinteresse der Jugend an der Schularbeit selbst, die ihr — wie ich auch von meiner noch nicht vergessenen Schülerzeit her weiß — vielmehr im höchsten Grade langweilig und gleichgültig war trotz der dagegen aufgewandten pädagogischen Reiz- und Peitschmittel“. „Die Schuljugend war entwurzelt. Ihr fehlte zu ihrer allseitigen Entwickelung das allerwesentlichste: ein Stücklein Vaterland, die natürliche Basis zur produktiven, praktischen und zweckbewußt geordneten Arbeit, ohne die alles Wissen nur ein hohles und leeres Wortgeklingel bleibt, was wohl für den protokollierenden Revisor ausreicht, aber für das Leben absolut wertlos ist.“ In einer Hilfsschule konnte Langermann den Versuch machen, eine von ihm erdachte, auf die Ideen von Stein und Fichte sich stützende

Erziehungs- und Unterrichtsmethode (die miteinander verschmolzen sind) zu erproben. Daß sie sich bei diesem Schülermaterial mit bestem Erfolge bewährte, nimmt er — zum großen Teil mit Recht — als einen Beweis für ihre Lebenskraft.

In Kürze seien hier die Hauptprinzipien, die dem Versuch zugrunde lagen, angeführt: Nicht Stoffanhäufung — sondern Kraftentwicklung; nicht Wissen — sondern Können; nicht Zwang — sondern freies, freudiges Wollen; nicht Konkurrenz — sondern Ergänzung; nicht Isolierung — sondern organische Eingliederung; nicht Lernen zu Prüfungszwecken — sondern Erleben zum Zwecke des Lebens.

Die Durchführung dieser Grundsätze wurde mittels einer Arbeitserziehung ermöglicht, zu der ein zur Schule gehöriger Garten den Stoff gab. Alles Tun geschah, wie es Rousseau wollte, aus dem innern und äußern Bedürfnis heraus und infolge der den Kindern klar gewordenen Einsicht unumgänglicher Notwendigkeit. Die Erfahrung bildete somit den Ausgangspunkt für jede neue Arbeit und Einrichtung. An gut gewählten Beispielen erläutert Langermann seine Theorien. Wie die Kinder durch die bei der Besitzergreifung des ihnen überlassenen Gartens und bei der zur freien Verfügung gegebenen Gerätschaften sich entwickelnden Unordnung und Uneinigkeit selbst zu der Einsicht kamen, daß hier Wandel geschaffen werden müsse, ist ausführlich geschildert; ebenso erfahren wir, auf welche Weise die Gesetze entstanden, auf denen die Schuldisziplin basierte. Diese „Schulregierung" hat manches mit dem in Amerika vielfach eingeführten System des „self-government" gemein, ebenso wie mit Fr. W. Foersters diesbezüglichen Vorschlägen, die jedoch, wie der Verfasser hervorhebt, erst nach Aufgabe seiner Praxis zu seiner Kenntnis gelangten. Das Prinzip der Verhütung, das nicht erst Strafe und Heilung nötig werden läßt, hält Langermann besonders hoch, und er weiß die Einwirkung des Vertrauens auf gefährdete Kinder mit warmer Überzeugung zu schildern.

Die Unterrichtsmethode stützte sich vor allem auf die Ansicht, daß „das Kind ohne zweckbewußte praktische Arbeit überhaupt nicht zur Anschauung gelangt, daß es erst dann anschaut, wenn es nach Mitteln für seinen Zweck sucht". „So ist ihm nur die Tat der Zweck, die Erkenntnis dagegen nur das Mittel, das kein Interesse mehr erweckt, sobald es losgelöst von der schöpferischen Tat d. h. zwecklos erworben werden soll." Daß dieses Gesetz natürlich bei schwachbegabten Kindern eine noch größere Rolle spielt als bei den normalen, liegt auf der Hand. Die praktische Arbeit bildete den Ausgangspunkt für alle intellektuelle Förderung, alles wurde dazu in Beziehung gebracht, so daß konkrete Vorstellungsbilder, die sich an erfreuendes Tun knüpften, den Boden zum Aufbauen bildeten.

Ich möchte noch etwas erwähnen, was mir durch seine Besonderheit und Neuheit auffiel. Um die Kinder zu rechtem Sehen zu erziehen und auch um ihrem Innenleben Nahrung zu geben, veranlaßte Langermann seine Zöglinge zu einem bewußten Sammeln von Vorstellungen oder, wie er es nennt, zum „Bilderfangen". Aus der Erfahrung heraus machte er ihnen den Zweck und das Wesen dieses psychologischen Vorganges klar; er ließ diese schwachbegabten Kinder sich das Bild einer Landschaft oder eines Vorganges absichtlich einprägen und später von ihrer gewonnenen Vorstellung ablesen und beschreiben. „Weil nun jedes Kind diese seine geistige Erwerbung beim mündlichen Ausdruck stets von der Vorstellungssphäre in die Verbalsphäre zu übertragen hatte, so war damit das beste Mittel zur Entwicklung ihrer anfangs sehr schwachen Sprechkraft gewonnen. — Daß das Bewußtmachen dieses Vorganges bei Kindern mit lebhaft arbeitenden Gehirnen nötig ist, behaupte ich keineswegs — obgleich es auch diesen nur dienlich sein kann — wohl aber bei den Schülern, denen nie „etwas einfallen will" oder genauer, denen die Vorstellungen nicht in das Blickfeld des inneren Auges treten wollen." — Aus dem „Bilderfangen" entwickelten sich die verschiedensten Formen des „Bilderdarstellens"; die gefangenen Bilder wurden herausgesprochen, herausgemalt, herausgespielt usw. Die Kinder wurden so zu einer bewußten Selbsttätigkeit geführt, die sie allerorten anwenden konnten; die innere Verankerung der Erlebnisse des täglichen Lebens mit dem Lernen in der Schule erleichterte ihnen die Aufnahme des Lehrstoffes und führte — soweit dies aus dem Bericht zu entnehmen ist — zu recht erstaunlichen Resul-

taten. Jedenfalls sollte nicht versäumt werden, die Methode des bewußten „Bilderfangens“ zu erproben.

Wenn ich dieser kleinen Broschüre hier eine eingehendere Besprechung widme, die freilich trotzdem nur einen gewissen Überblick über die von dem Verfasser vorgeschlagenen interessanten Wege bieten kann, so geschieht das, weil ich in der Schrift eine große Anzahl guter, lebensfähiger Gedanken fand. Ich verkenne jedoch nicht, daß die Durchführung einer solchen Methode günstigere Umstände verlangt, als sie unsere Durchschnittsschulen bieten, und dann, vor allen Dingen gehören Lehrkräfte dazu, die neben größter Liebe zu den Kindern und zum Volke über eine hervorragende pädagogische Befähigung verfügen und die psychologisch so geschult oder veranlagt sind, daß sie sicher das Richtige treffen. Fehler, die hier gemacht würden, scheinen mir noch schwerwiegender und nachteiliger zu sein als bei der heutigen Praxis. Aber, wenn auch eine Schulleitung nach den Langermannschen Grundsätzen schwer erreichbar ist, so wird das Kennenlernen dieser Grundsätze schon befruchtend wirken, und die Verbreitung der Broschüre wäre deshalb sehr wünschenswert. Ganz besonders sei sie Lehrern an Hilfsschulen empfohlen. Nelly Wolffheim.

Kerler, D. H., Nietzsche und die Vergeltungsidee. Zur Strafrechtsreform. Ulm 1910, H. Kerlers Verlagskonto. 49 S. 1.20 M.

Die vielfach widerspruchsvollen Äußerungen Nietzsches über die Vergeltungsidee sorgfältig prüfend, zeigt der Verfasser, wie Nietzsche stets darin derselbe geblieben ist, daß er im Gegensatz zur klassischen Schule den Standpunkt der modernen Strafrechtsschule betreffs des Sinns und Zwecks der Strafe teilt. Mit den aus dieser Grundanschauung sich ergebenden Konsequenzen berühren sich aufs engste die kriminalpolitischen Forderungen Nietzsches, die als ideale Richtlinien für die Ausgestaltung des Strafrechts gelten müssen. Indem der Verfasser nicht nur über die infolge der vielen Disharmonien nicht leicht zu kennzeichnenden Anschauungen Nietzsches referiert, sondern persönlich zu dem Problem Stellung nimmt und die Idee der „gerechten Vergeltung“ vom ethischen und logischen Standpunkte aus zu widerlegen bemüht ist, erweitert er seine Arbeit zu einer prinzipiellen Abhandlung über Sinn und Zweck und Vollzug der Strafe. Lic. P. Krüger.

Dr. Rich. Halles, Das Recht der Schulaufsicht in den wichtigeren deutschen Staaten. Würzburg a. M. 1911. Emil Mönnich. 72. S. M. 1.80.

Das Buch versucht auf Grund einer sorgfältigen Quellenbenutzung die vergleichende Darstellung der zurzeit in Deutschland geltenden, sehr verschiedenartigen Bestimmungen über die behördliche Beaufsichtigung des Volksschulwesens und bearbeitet damit in recht brauchbarer Weise einen schulpolitischen Gegenstand, der noch auf lange hinaus von Männern des Staates, der Kirche und der Schule umstritten werden wird. Sch.

Die Erziehung des Auges. Herausgegeben vom Landesverein ak. geb. Zeichenlehrer Preußens. Verlag des Albrecht-Dürer-Hauses. 52 S. Berlin 1911.

Es werden hier eine Reihe von Schülerzeichnungen reproduziert, die in ihrer planmäßigen Auswahl die gegenwärtige Gestalt des Zeichenunterrichts an den höheren Schulen Preußens kennzeichnen sollen. Vorangestellt ist eine Anzahl aphorismatischer Texte über Themen, wie „Sehen und Erkennen“, „Zeichnen und Denken“, „Schauen und Schaffen“ „Sinnenfreudigkeit und Sinnestätigkeit“ mit der Absicht, weitere Kreise davon zu überzeugen, daß Zeichnen außer einer bloßen Handfertigkeit auch ein sehr wertvolles Stück Geistestätigkeit sei. Damit wird in dem Buche eine richtige Grundanschauung vertreten, deren Ausführung im einzelnen jedoch nicht frei von vulgär-psychologischen Irrtümern ist. Sch.

Die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Grund- und Hilfswissenschaften.

Probevorlesung, gehalten am 29. April 1911
vor der I. Sektion der phil. Fakultät der Universität München.

Von Carl Andreae.

Erfahrungen, Zustände und Tätigkeiten erzeugen umsoweniger das Bedürfnis, sie wissenschaftlich zu begreifen, je vertrauter sie uns scheinen und je geringer die Distanz ist, die wir ihnen gegenüber einnehmen. Die wissenschaftliche Eroberung nimmt ihren Weg sozusagen aus der Ferne in die Nähe. Handelt es sich gar um eine Tätigkeit, die sich von selbst einstellt, weil sie im kleinsten Kreis der menschlichen Gesellschaft sich stets neu erzeugt, die daher eine unzerreißbare Kette bildet, so vermögen Herkommen und Gewohnheit, das Wissen zu ersetzen, und sind imstande, selbst eine Art von technischem Niederschlag zu erzeugen, der zu jedermanns Gebrauch bereit liegt, wenn sich die Aufgaben mehren und differenzieren.

In dieser Lage ungefähr sehen wir die Pädagogik. Nicht als ob es an mannigfachen Impulsen, sich dieses großen Gebietes denkend zu bemächtigen, gefehlt hätte. Im Gegenteil, um Erziehung und Unterricht hat sich im Laufe der Zeiten eine respektable Summe von aufhellenden und treibenden Gedanken herumgelegt, und pädagogische Genien haben mit Macht in die Kulturbewegung eingegriffen.

Als das Material, das eine Generation an die andere weiterzugeben hatte, immer mehr sich häufte, löste sich der Unterricht als deutlich umgrenzte Hauptfunktion von dem Ganzen der Erziehung ab und schuf sich in Schulen und Bildungsanstalten aller Art eigene Mittel und Wege. Jetzt steht das Bildungswesen als ein gewaltiger, wohlgegliederter Bau vor uns und belehrt uns, daß die Fortpflanzung der Kultur der heutigen Menschheit als eine ihrer wichtigsten Aufgaben erscheint. In seinem Werden und Wachsen ist es zum Gegenstand besonderer Forschung geworden, und schon wird die Lehre von seiner Leitung und Verwaltung als ein besonderer Teil der Staatswissenschaft behandelt.

Aber diese ganze imposante Schöpfung, an der die Jahrhunderte gearbeitet haben, ist, vom zentralen Standpunkt der Erziehung angesehen, doch nur ein peripherisches Gebilde. Und es ist keineswegs zufällig, wenn mitunter dabei beteiligte Arbeiter, auch wenn sie an und mit der Jugend arbeiten, mit Nachdruck ablehnen, irgend etwas mit der Erziehung zu tun zu haben. Sie geben Wissenschaft weiter, wenn auch vielleicht in den

elementarsten Anfangsgründen, und haben niemals das Bedürfnis empfunden, zu diesem Zweck über ihr eigentliches Stoffgebiet hinaus eine Anleihe zu machen. Natürliche Menschenkenntnis, Reminiszenzen aus der eigenen Lernzeit, behördliche Vorschriften regeln den Verkehr mit der Jugend, und wenn sie durch die Gabe der Mitteilung und einen aufgeschlossenen Sinn für jugendliche Wesensart ergänzt werden, so besteht Aussicht, daß in bestimmter Frist das Arbeitsziel, ein gewisses Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten, erreicht wird.

Aber man braucht, wie mir scheint, den Gedanken nur bis hierher fortzuführen, um des Unbefriedigenden inne zu werden. Wir können bei solchen Zielen wohl praktisch Halt machen, aber denkend nicht stehenbleiben. Lernen, um etwas zu wissen, ist gut und nötig, aber das Ende kann es nicht sein; der Schüler ist kein bloßer Lernapparat.

Indem der Lehrende mit Sachen und Gedanken, mit Zeichen und Beziehungen beschäftigt, indem er beschreibt und entwickelt, erklärt und übt und so die innere Aktivität in Bewegung setzt, spielt er zugleich auf der Klaviatur der Gefühle, schafft Lust und Unlust, Antrieb und Hemmung, appelliert an den Willen und hofft, daß ihm gleichstrebende Kräfte entgegenkommen. Auch ungewollt reicht seine Einwirkung über den schmalen Streifen des Intellekts hinaus und erstreckt sich auf den ganzen geistleiblichen Menschen. Blickt er aber gar über die Schulwände hinaus, so kann ihm nicht entgehen, wie auf dem Felde, auf dem er sich Alleinherrscher glaubt, eine Menge von höchst zweifelhaften Mitarbeitern am Werke ist, meistens unberufene und selten willkommene. So ist seine Arbeit in doppeltem Sinn nur Teilbarkeit. Erst die Frage nach dem Ganzen, nach dem zusammenfassenden Zweck führt in das pädagogische Zentrum.

Das Ergebnis bleibt dasselbe, wenn wir unsern Blick anders richten. In der Familie halten da, was mit rechten Dingen zugeht, Pietät und Liebe das Werk der Erziehung in Gang; aber durch alle Maßnahmen, mögen sie nun instinktiv das Richtige treffen, oder in Verblendung gewählt sein, ist, wenn auch undeutlich der Gedanke wirksam, daß alles über den nächsten Zweck hinaus der Zukunft des Kindes, der Formung seines Innern dienen soll.

Und wiederum ändert sich nichts, wenn wir auf die schon erwähnte Fortpflanzung der Kultur und damit auf die menschheitliche Entwicklung zurücksehen. Weit entfernt, daß sie sich in einem bloßen Tradieren des Erworbenen erschöpfte, kann sie vielmehr nur als ein Losbinden jener Kräfte gedacht werden, die von innen heraus den Menschen zu dem machen, was er werden soll, nach dem schönen Wort Fichtes: „Alle Tiere sind vollendet und fertig, der Mensch ist nur angedeutet und entworfen . . . die Natur hat alle ihre Werke vollendet, nur von dem Menschen zog sie die Hand ab und übergab ihn gerade dadurch an sich selbst. Bildsamkeit als solche ist der Charakter der Menschheit."

Von drei Seiten haben wir uns den Weg zu dem spezifisch Pädagogischen gebahnt. Bringen wir das Ergebnis auf den kürzesten Ausdruck, so handelt es sich um die Fragen:

Wie wird Wissenschaft Bildung?

Gibt es eine Formung des Innern und wie hat sie sich zu gestalten?

Wie wird geistige Kraft entbunden, eine Entwicklung aus dem Innern wirksam eingeleitet?

Da dies alles in dem Zögling vorgeht, so hat die Pädagogik mit der Erforschung des Erziehungsobjekts zu beginnen. Jugendkunde im weitesten Sinn des Wortes ist ihre erste und dringlichste Aufgabe, und sie wird zu einem Herd von Problemen werden. Daran reiht sich die Untersuchung der erziehenden Arbeit selbst, nach ihren Voraussetzungen, ihrem Charakter und ihren Endzielen. Sie geht auf praktische Imperative. Erziehung und Unterricht sind in Schulen und ähnlichen Veranstaltungen sozusagen objektiv geworden. Es gibt Erziehungsstätten. Ihr Betrieb und ihre Geschichte werden zu Gegenständen der Untersuchung und des Wissens. Und das alles scheidet sich wieder nach individualen und sozialen Bedürfnissen, durch die Rücksicht auf normale und abnorme Zustände.

Die Jugend als Träger dieser Bildsamkeit nach ihrer Naturbeschaffenheit und ihrer Eigenart, die besondere Arbeit, die sich auf Grund der Bildsamkeit in Erziehung und Unterricht vollzieht, ihre Ziele und ihre Mittel, ihre Grenzen, Hilfen und Hemmungen, ihre geschichtliche Entwicklung und ihre besondere Gestaltung nach individualen Forderungen und sozialen Bedürfnissen, die Schulen und Bildungsinstitute — dieser weitgezogene Erfahrungskreis bildet den eigentümlichen Gegenstand, den die Pädagogik zu durchforschen und wissenschaftlich zu gestalten strebt. Mögen auf dem umschriebenen Kreise auch noch andere Wissenschaften angesiedelt sein, als pädagogischer ist er nach all den angegebenen Richtungen und in allen Teilen durch den fundamentalen Gedanken des Bildens bestimmt.

Damit dürfte dreierlei festgestellt sein, 1. daß die Pädagogik Wissenschaft ist, nicht Kunst, 2. daß sie eine angewandte Wissenschaft nicht ist, 3. daß ihr ein selbständiges Forschungsgebiet eignet, auf dem sie besondere Aufgaben zu lösen hat. Wenn sie dazu der Hilfe andrer Wissenschaften bedarf, so berührt das ihre Selbständigkeit so wenig, als die Selbständigkeit der Physik oder der Astronomie dadurch in Frage gestellt ist, daß sich beide der Hilfe der Mathematik bedienen.

Daß die Pädagogik gerade in den Kreisen der wissenschaftlich Gebildeten besonderer Wertschätzung sich nicht erfreut, ist bekannt. Ob sie das durch ihre Leistungen verschuldet hat, mag dahingestellt bleiben. Indem stillschweigend angenommen wird, daß sie dem denkend auf eigenen Füßen Stehenden im Grunde nichts zu sagen habe, wird sie als eine Summe von Regeln, Winken und Anweisungen betrachtet, die sich lediglich auf den Unterricht beziehen. So hat man ihren Geltungsbereich willkürlich verengt und sie zu einer Art von Kunstlehre herabgedrückt, deren man, um die Ironie vollständig zu machen, nicht bedarf, weil der wahre Pädagoge als Unterrichtskünstler geboren wird.

Auf den Unfug, der in diesem Zusammenhang mit dem Worte Kunst getrieben wird, wollen wir nicht weiter eingehen, nur bemerken, daß, wenn man vom Handwerk redete, dies in vielen Fällen nicht nur bescheidener, sondern

auch zutreffender wäre. Die Pädagogik hat allerdings als Didaktik auch die Grundsätze, die Ziele, die Mittel, die Methode und Technik des Unterrichts zu entwickeln, und sie wird es der Natur der Sache nach an einer praktischen Spitze dabei nicht fehlen lassen. Aber das ist einmal nur eins ihrer Teilgebiete, zum andern vermag sie das nur auf dem Boden und von den Voraussetzungen aus, die das Ergebnis wissenschaftlicher Untersuchung sind.

Die Pädagogik wird ihre Aufgabe als eine nicht nur erklärende, sondern auch zielsetzende Wissenschaft nicht zu lösen imstande sein, ohne sich auf die normativen Wissenschaften der Ethik, Logik und Ästhetik zu stützen, welche die das Geistesleben regierenden Idealwerte vorhalten und sie vor relativistischen Schwankungen bewahren. Sie haben in diesem Sinne Anspruch auf den Namen von Grund- und Normwissenschaften. Aber daraus folgt nicht, daß darum die Pädagogik zu ihnen im Verhältnis der Anwendung stände. Sie ist, abgesehen von der Enge der Zweckbestimmung, weder angewandte Ethik, wie Waitz will, noch die zur Ethik gehörige Technik, wie Schleiermacher lehrt. Auch der Hegelsche Satz: „Die Pädagogik ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen", muß abgelehnt werden. Es erscheint ebenso unstatthaft von einer ästhetischen Pädagogik zu reden wie von einer psychologischen, so wichtig beide Wissenschaften, Ästhetik sowohl wie Psychologie, für die Pädagogik sind.

Am wichtigsten erscheint, daß die Pädagogik Aufgaben übernimmt, die in dieser speziellen Weise von keiner andern Wissenschaft gelöst werden können und daß sie ein weitverzweigtes Erfahrungsgebiet wissenschaftlich durchsichtig zu machen sucht, das sich charakteristisch von allen andern abhebt. Daher läßt sie sich weder durch eine andere Wissenschaft, auch nicht in ihren Teildistrikten, ersetzen, weil überall die Bildungstendenz gewissermaßen als Koeffizient mitzudenken ist, noch an andere Wissenschaften aufteilen, etwa in dem Sinne, in welchem man von einer Aufteilung der theologischen Disziplinen an eine Reihe verwandter Wissenschaften gesprochen hat. Besonders kommt in diesem Zusammenhang die Psychologie in Betracht, deren große Bedeutung für die Pädagogik Beneke mit den Worten ausdrückt: „Das Schicksal der Pädagogik ist der Hauptsache nach von dem der Psychologie abhängig" — ein Ausspruch, der allerdings aus dem starken Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit seiner eigenen Psychologie zu erklären ist.

Doch auch hier sind gewisse Einschränkungen nötig. Ich will nicht davon reden, daß gerade Herbart, der die Psychologie als Fundament der pädagogischen Mittellehre so nachdrücklich betonte, hier die dunkle Seite der Pädagogik sah, auch davon nicht, daß man noch vor ein Paar Jahrzehnten auf die Frage gefaßt sein mußte, welche von den vielen Psychologien man der Hülfeleistung würdige; — entscheidend ist, daß man gelernt hat, von der normalen Psychologie zu einer Psychologie der jugendlichen Altersperioden vorzuschreiten, daß der psychogenetische Gesichtspunkt zur Anerkennung gelangt ist. Die allmähliche Aufdeckung jenes Ganges, den die Natur selbst, die mächtigste Erzieherin des Individuums, über alle Hindernisse hinweg einhält, wird, wenn sich die Untersuchungen

zu einer brauchbaren Typenlehre verdichten, für das gesamte Erziehungsgeschäft von größter Tragweite sein, und in diesem Sinne ist die Arbeit der experimentellen Pädagogik trotz ihres unglücklichen Namens wohl zu begrüßen. Das ganze, so fleißig angebaute Arbeitsfeld der Kinderforschung wird allerdings nur in dem Maße für die Pädagogik ertragsfähig werden, als es gelingt, die dilettantische Arbeit zweifelhafter Kräfte fernzuhalten, was bei der großen Versuchungsfläche, die die Pädagogik bietet, nicht leicht sein wird.

Eine andere Einschränkung muß bezüglich der praktischen Pädagogik gemacht werden. Es hat eine Zeit gegeben — etwa von da ab, wo man die Herbartische Pädagogik zu popularisieren anfing — da wurde in pädagogischen Kreisen die Psychologie zu einem Modewort, das um so gefährlicher war, als die psychologischen Einsichten an der Oberfläche blieben und einen wirklichen Einfluß auf die pädagogische und didaktische Tätigkeit nicht auszuüben vermochten. Soll die Psychologie in dieser Richtung wirksam werden — eine Funktion, die z. B. Natorp allein in den Vordergrund rückt, — so ist ein so gründlicher Wandlungsprozeß in der psychischen Verfassung des Erziehers nötig, daß man mit Fug von einer neuen Einstellung reden könnte, die in einer Psychologie des Lehrers zu beschreiben wäre. Es handelt sich dabei gewissermaßen um eine Umsetzung der starren psychischen Gesetze in die flüssige Form instinktiven psychologischen Sehens, um eine Art von intuitiver Erfassung der Situation. Dazu mag die wissenschaftliche Psychologie antreiben — geben oder schaffen kann sie es nicht. Von hier wird denn auch der vielleicht frappierende Ausspruch verständlich: Nicht die Pädagogik habe von der Psychologie zu lernen, sondern gerade umgekehrt die Psychologie von der Pädagogik.

Damit glaube ich nachgewiesen zu haben, daß auch die Hilfswissenschaften der Pädagogik eine Art von Adaptierung erfahren müssen, wenn anders sie ihr nützen sollen. Denn sie ist nicht ein Aggregat mehr oder weniger geschickt und zweckmäßig zusammengelesener Bestandstücke, sondern ein organisches Gebilde, dessen Grundfunktion sich in all seinen Teilen wirksam erweist. Vielleicht am deutlichsten zeigt sich das, wenn wir uns der wertvollen Dienste erinnern, welche medizinische Disziplinen der Pädagogik leisten. Schon da, wo es sich um die Forderungen der Schulhygiene handelt, wirken die pädagogischen Gesichtspunkte modifizierend, aber auch auf dem psychophysischen Grenzgebiet gibt es nicht etwa eine Teilung nach den Bezirken Geist und Leib, sondern, solange nicht krankhafte Zustände in Frage stehen, hat die Pädagogik zwar zu lernen, aber schließlich doch allein zu entscheiden, ein Gesichtspunkt, der auch praktisch — ich erinnere z. B. an den Schularzt — nicht ohne Belang ist. Selbst die Statistik muß sich gefallen lassen, erst durch besondere Fragestellung in den Dienst der Pädagogik zu treten.

Doch dies reicht schon herein in das Gebiet der Methodologie. Überall, wo es sich um die Bewältigung eines Erfahrungsmaterials und damit um die Auffindung und Erprobung von Mitteln und Wegen handelt, kann nur mit den Methoden der empirischen Wissenschaften gearbeitet

werden. Die Ziele freilich liegen höher, und die höchsten Lebenswerte sind auf empirischem Wege nicht zu gewinnen. Die teleologische Spitze der Pädagogik reicht in die Welt der Ideen, von wo sie Maßstäbe und Regulative empfängt. Diese transzendente Bindung ist nicht nur für die Theorie von wesentlicher Bedeutung, sondern auch für die praktische Arbeit. Der praktische Pädagoge, der im Widerstreit der Interessen und Meinungen, unter mancherlei Schwierigkeiten und Hemmungen einem idealen Ziele nachstrebt, kann sich nur behaupten, wenn er von der optimistischen Überzeugung getragen ist, daß durch seine Arbeit die Welt besser werden könne.

Wenn man über den wissenschaftlichen Aufbau der Pädagogik nachsinnt, so sieht man sich nach Bundesgenossen um, und der Blick richtet sich naturgemäß auf das historisch Vorliegende. Seitdem über die Wichtigkeit der Erziehung Übereinstimmung besteht, hat es an Versuchen nicht gefehlt, für die praktische Durchführung in mehr oder minder geschlossener Form Regeln und Anweisungen zu geben. So wurde zwar eine erhebliche Menge von pädagogischen Gedanken in Umlauf gesetzt, aber da die systematische Potenz meistens unzulänglich war, so erfreuten sich die Versuche keines längeren Lebens.

Unter den Männern, die davon auszunehmen sind, die darum, wenn man von der Selbständigkeit der Pädagogik spricht, nicht unerwähnt bleiben dürfen, steht oben an Joh. Fr. Herbart, nicht nur wegen der Solidität und Geschlossenheit seines pädagogischen Systems, sondern auch um des großen Einflusses willen, den es erst nach seinem Tode von der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts ab auf das pädagogische Denken und auf den Unterrichtsbetrieb übte. Es ist hier nicht der Ort, auf eine Kritik desselben einzugehen. Wichtig erscheint, daß er der erste ist, den die Kraft seines pädagogischen Interesses treibt, die vernachlässigte Pädagogik in die Mitte seiner philosophischen Spekulation zu stellen, daß er sie „die Probe der Philosophie“ nennen konnte. Man mag den Weg, den er vom Wissen zum Wollen konstruierte, als einen nicht ungefährlichen Gewaltakt ansehen, seine Psychologie, auch abgesehen von der mathematischen Beigabe, für eine wenig gelungene Deutung der Erfahrung halten — das, was uns hier interessiert, ist die deutliche Heraushebung der pädagogischen Probleme, die feinsinnige Umgrenzung des eigentümlich pädagogischen Erfahrungskreises. „Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde.“ So schreibt er in der Einleitung der Originalausgabe seiner Allgemeinen Pädagogik. So wird es begreiflich, daß er für viele der autoritative Vertreter einer selbständigen, einer autonomen Pädagogik geworden ist, und man versteht nicht nur den Einfluß, sondern auch den Eifer, mit dem seine Gedanken weiter ausgebaut — wenn auch oft wenig glücklich — und verbreitet wurden. In dem pädagogischen System Herbarts liegt eine gewaltige erzieherische Kraft, nicht zum wenigsten für den Pädagogen selbst. Wie sich kein Philosoph denken läßt, der nicht durch die strenge Schule Kants

hindurchgegangen, so sollte der Pädagoge seinen Weg durch Herbart nehmen, und wäre es auch nur, um sich denkend von dem Druck seiner Autorität zu befreien.

Einen eigenartigen Weg, der Pädagogik zur Selbständigkeit zu verhelfen, schlägt W. Dilthey ein, in einer schon 1888 erschienenen Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft". Indem er den Nachweis zu führen unternimmt, daß aller bisherigen Pädagogik der Charakter strenger Wissenschaft abgesprochen werden müsse, weil sie aus Zeitströmungen Geborenes verabsolutiere und Wissenschaften, die keine seien, zu Stützen gewählt habe, erörtert er den Gedanken, aus dem teleologischen Charakter der psychischen Hauptfunktionen und ihrer Entwicklung zur Vollkommenheit zu einem allgemeingültigen Erziehungsziel emporzusteigen. „Die Vollkommenheit des Seelenlebens in seinen einzelnen Vorgängen und seinem Zusammenhang ist die allgemeine im Menschen gelegene Bedingung, an welche die Erreichung jedes inhaltlichen Zieles gebunden ist. Diese Vollkommenheit ist also unter allen Umständen von der Erziehung anzustreben". — Der Versuch, ein System der Pädagogik nach diesem Programm zu bauen, ist m. W. noch nicht unternommen worden. Dagegen besitzen wir von A. Döring ein System der Pädagogik, das den Anspruch strengster Wissenschaftlichkeit erhebt, sofern es nur „das unter den allgemeinen Bedingungen der kultivierten Menschennatur Notwendige, also das anthropologisch Allgemeingültige als Zweck aufstellt und als Mittel empfiehlt". Als Ergänzung fordert er daher eine anwendende historisch-praktische Pädagogik.

P. Natorp will unter Berufung auf den platonischen Gedanken, daß die Wegweisung zur Wissenschaft und die Wegweisung zur Menschenbildung dieselbe sei, die Pädagogik als Ganzes auf die Philosophie als Ganzes gründen.

So besteht denn weder über Grundlegung noch über Aufbau der Pädagogik Übereinstimmung. Die Theorie wird von verschiedenen Ausgangspunkten in Angriff genommen; ihr Bau zeigt Sprünge und Lücken, und die Erziehungspraxis spottet ihrer idealen Forderungen. Trotzdem hat sich ein Gemeinsames herausgebildet, das ist die Überzeugung, daß das Pädagogische eine Sache für sich sei. Man hat aufgehört den Namen Pädagogik nur mit Schule und Lehrer zu verknüpfen, man ahnt etwas von den Schwierigkeiten, die die Willenssphäre in sich birgt, man interessiert sich für die Fragen der Jugenderziehung und Menschenbildung und hofft selbst da von der Pädagogik zu lernen, wo sie nicht allezeit gut angeschrieben war. Es sei nur an die „Hochschulpädagogik" erinnert. Fertig ist sie allerdings nicht, darum wäre es weder richtig noch verständig, allzuviel von ihr zu erwarten. Nicht einer Heerstraße ist sie vergleichbar, sondern erst einem schmalen Pfädchen „durch den Wald des wild aufschießenden Räsonnements", und sie bedarf noch sehr der Kant'schen Aufmunterung: „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee

für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten."

Auch um ihre Selbständigkeit wird sie mitunter noch kämpfen müssen, aber sie wird siegen. Als Antisthenes einst gefragt wurde, welche Wissenschaft unter allen die notwendigste sei, antwortete er, die Wissenschaft, das Schlechte zu verlernen, — τὸ κακὰ ἀπομαθεῖν. Es hindert nichts, in der Pädagogik diese Wissenschaft zu sehen. —

Methoden zur experimentellen Untersuchung der elementaren Phantasieprozesse.

Von Aloys Fischer.

Im heutigen wissenschaftlichen Gebrauch des Wortes Phantasie kommen, wie Meumann[1]) gezeigt hat, zwei entgegengesetzte Tendenzen zur Geltung: Die eine weitet die Bedeutung mehr und mehr aus, bis Phantasievorgang fast synonym wird mit reproduktivem Vorstellungsprozeß, oder wenigstens mit Vorstellung überhaupt; die andere strebt nach Einengung des Sinnes, nach Umwandlung des Wortes in einen wissenschaftlich brauchbaren terminus technicus zur eindeutigen Bezeichnung einer eigenartigen Gruppe von Tatsachen innerhalb des Kreises der Vorstellungserlebnisse. Die folgenden Darlegungen setzen diesen engeren Phantasiebegriff voraus, und versuchen, nach einigen abgrenzenden Bemerkungen, die Methoden anzugeben und zu würdigen, die uns heute zur Erforschung und Analyse der im engeren Sinne so genannten Phantasievorgänge zu Gebote stehen. Mit Rücksicht auf eine allgemeine, gleichmäßige Verwendbarkeit beschränkt sich die Exemplifikation auf die Elementartatsachen des Phantasiegebietes, und zwar vorzugsweise in den entwicklungspsychologisch bedeutsamen Formen, die beim Kinde beobachtet werden können.

Das Wort Phantasie bezeichnet uns nicht mehr eine seelische Grundkraft, sondern ist der zusammenfassende Name für gewisse Arten des Gegenstandsbewußtseins und für ihre Bedingungen; zur Klärung seines Sinnes müssen wir überall auf diese einzelnen Phantasieerlebnisse zurückgehen, auf das Phantasieren in allen Spielarten, auf allen Gebieten, in seiner empirischen Gegebenheit.

Zunächst bezeichne ich die Phantasie als einen Spezialfall des Gegenstandsbewußtseins; wer phantasiert, weiß von etwas, eben den Phantasiegebilden; wer Produkte fremder Phantasie genießt oder kritisiert, weiß von ihnen und von den Gegenständen und Sachverhalten, die ihren Inhalt bilden. Ein Mißverständnis ist nicht möglich, solange man nicht „Gegen-

[1]) Vgl. E. Meumann: Neuere Ansichten über das Wesen der Phantasie. Mit besonderer Berücksichtigung der Phantasie des Kindes. Zeitschr. f. experim. Päd. VI, 1908, S. 109ff.

stand" mit „Ding" verwechselt, sondern dem durch erkenntnistheoretische und phänomenologische Überlegungen präzisierten Sprachgebrauch der neueren Psychologie folgt[1]). Diese versteht unter Gegenstandsbewußtsein das im Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen, Erinnern, Phantasieren, Denken, Urteilen enthaltene „Wissen von Etwas", das „Etwas-Meinen", das „Bewußtsein von". Die nähere Beschreibung ist schwierig, wie bei allen letzten Tatsachen, aber die Hinweise dürften verständlich sein und ausreichen, jeden, der ihnen willig folgt, selbst das sehen, entdecken zu lassen, was sie aufzeigen wollen. In all diesen Erlebnissen steckt ein Etwas, das empfunden, wahrgenommen, reproduziert, beurteilt ist, steckt der Gegenstand, von dem ich ein Bewußtsein habe. E. Husserl hat den Nachweis geliefert, daß ein bestimmter Bewußtseinsbegriff in diesen Tatsachen des Bewußtseins von Gegenständlichem seine empirische Wurzel hat; andere, den Gedankengang weiter verfolgend, haben neue Formen des Bewußtseins entdeckt und beschrieben, besonders das Erleben, das nicht ein Wissen von dem Erlebnis ist. Die gewöhnliche Definition des Wortes Bewußtsein — unmittelbare Beziehung eines Ich auf Gegenstände — ist ein Ableger des Bewußtseinsbegriffes, der eben durch die Tatsachen des Gegenstandsbewußtseins gewährleistet wird, also einseitig, überdies noch Mißverständnissen ausgesetzt.

Wer sich nämlich an die Worte klammert, zerlegt das Gegenstandsbewußtsein in drei Momente, den Gegenstand, von dem ich weiß, das Ich, das vom Gegenstande weiß, und die modale Relation des „Wissens um". Dabei ergeben sich Schwierigkeiten, wenn man jedes dieser Momente in dem Komplex Gegenstandsbewußtsein isolieren will. Ich hebe zur Charakteristik dieser Schwierigkeiten einige Standpunkte hervor, die in der neueren psychologischen Literatur zum Ausdruck kommen. Ein Ich, das von den Gegenständen weiß, wird überhaupt nicht vorgefunden, ist im Erlebnis höchstens repräsentiert durch eine Gefühlslage, oder ist, wie Natorp meint, erschlossen, postuliert als der zentrale Beziehungspunkt für alle Einzelerlebnisse. Zweifellos bedeutet die Beschreibung der Grundformen des Gegenstandsbewußtseins eine der schwierigsten Aufgaben der Psychologie, sobald man einmal eingesehen hat, daß das Vorgefundenwerden eines Inhaltes oder genauer ein vorgefundener Inhalt etwas anderes ist als das wirkliche erlebte Wissen um einen Inhalt. Die Probleme komplizieren sich noch, wenn man der Schwierigkeit zum Opfer fällt, die durch die außerpsychische reale Existenz mancher Gegenstände sich ergibt. Wie soll ein Bewußtsein von etwas zustande kommen, ohne daß dieses Etwas selbst im Bewußtsein ist oder wenigstens im Bewußtsein vertreten ist? Für diesen Standpunkt wird das Gegenstandsbewußtsein zu einer strukturellen Einheit aus einem wissenden Ich, einem Gegenstand, einem Inhalt des Bewußtseins als Repräsentanten des Gegenstandes und einer Wissensbeziehung, die mittels des Inhaltes, gestützt auf ihn, den Gegenstand meinend erfaßt.

---

[1]) Durchgeführt ist dieser Sprachgebrauch von A. Pfänder in seiner „Einführung in die Psychologie". Leipzig 1902.

In der neueren Literatur fangen diese Probleme an, eben zur Diskussion gestellt zu werden; namentlich das Problem der Empfindung ist es, bei dem sich immer fühlbarer das Bedürfnis nach prinzipieller Klarheit geltend macht; ich habe einige dieser Fragen hier angedeutet, um das ins Licht zu rücken, was mit dem Ausdruck „Gegenstandsbewußtsein" alles gesagt sein will.

Wir können uns hier der Diskussion dieser prinzipiellen Fragen entschlagen, weil es für unseren Zusammenhang und unsere Absichten nur auf die Einsicht ankommt, daß die Phantasieerlebnisse ebenfalls Fälle des Gegenstandsbewußtseins sind. Phantasieren heißt zunächst: von bestimmten Gegenständen wissen; von Riesen und Zwergen, Drachen und Basilisken, von goldenen und gläsernen Bergen, um Beispiele aus der Märchenphantasie zu nennen; von Göttern und Göttinnen, Helden und Zauberern, von denen die Sage und die Mythe berichtet; von Pinnochio und Gulliver, von Kater Murr und Mogli dem Frosch, um literarische Beispiele anzuziehen; von Luftschlössern und Plänen, die ich selber baue, von den Gefahren, die ich mir als Kind beim Gang durch den nächtlichen Wald ausmalte.

Eine nähere Bestimmung des Phantasiebegriffes kann von dieser Einsicht aus in drei Richtungen gesucht werden; man kann fragen: Was für Gegenstände sind es, von denen ich ein Bewußtsein habe, wenn ich phantasiere? Diese Frage schließt die stillschweigende Überzeugung ein, daß das Moment des Phantastischen an den Gegenständen hängt, daß es am Gegenständlichen liegt, ob eine bestimmte Vorstellung Phantasievorstellung ist oder nicht. Man kann zweitens die Gegenstände, von denen ich weiß, dahingestellt sein lassen, und fragen, was für eine Art des Wissens um Gegenständliches vorliegt, wenn ich phantasiere. Diese Frage ist vielleicht nicht ohne weiteres deutlich; dann besinnen wir uns, daß das Wahrnehmen doch kein Erinnern ist, obgleich beides Tatbestände des Gegenstandsbewußtseins sind, in beiden etwas bewußt wird. So ist es gewiß richtig, daß auch die Phantasie ein Bewußtsein von Gegenständen ist, aber damit allein noch nicht klar, welcher Art dieses phantasiemäßige Wissen um Gegenstände ist, wie es sich von der Wahrnehmung, der Erinnerung, dem Denken, diesen anderen Arten und Fällen des Gegenstandsbewußtseins unterscheidet und abhebt. Und von vornherein ist auch die dritte Möglichkeit nicht von der Hand zu weisen: es könnte an dem im Phantasieren steckenden, am Phantasieren beteiligten Ich liegen, ob ein Gegenstandsbewußtsein Phantasie ist oder nicht. Wie die weiteren Ausführungen zeigen, muß man in diesen drei Richtungen die Erforschung der Phantasieerlebnisse durchführen, wenn ein vollständiger und begründeter Phantasiebegriff resultieren soll.

Die nächstliegende, weitestverbreitete und ins Populärwissen übergegangene Auffassung der Phantasie beruht auf Ermittlungen über die Gegenstände. Phantasie nennt man landläufig dasjenige Gegenstandsbewußtsein, dessen Gegenstand nicht wirklich ist oder nicht so beschaffen ist, wie ihn der Phantasierende vermeint. Man müßte von diesem Standpunkt aus die Erinnerungstäuschung und die bewußte Lüge, den unver-

meidlichen Irrtum und die vermeidliche Täuschung ebenso wohl zu den Phantasietatsachen rechnen wie die Halluzination und Illusion; auf der anderen Seite dagegen dürfte eine technische Erfindung, die Wirklichkeit werden kann, nicht unter die Phantasieleistungen gerechnet werden. Sieht man näher zu, was gemeint ist, wenn man den Gegenstand des phantasierenden Bewußtseins als unwirklichen bezeichnet, so trifft man auf die Tatsache, daß das Phantasieren, im weitesten Sinne eine Tatsache der Reproduktion, sich von Erinnerung und Urteil dadurch zu unterscheiden scheint, daß das Phantasierte als solches im früheren Leben nicht wahrgenommen wurde, während sonst Reproduktion, wie ihr Name sagt, ein Wiederhaben früher empfundener, erfahrener und erlebter Tatbestände ist. Stelle ich mir den seit Hume klassisch gewordenen goldenen Berg vor, so spreche ich von einem Phantasiegebilde, weil dieser ganze Gegenstand als solcher noch nicht wahrgenommen worden ist, so gewiß die Elemente, aus denen er besteht, Gold und Bergform, allerdings früher wahrgenommen waren. Mir scheint mit der Charakteristik der Phantasiegegenstände als unwirklicher nichts anderes gemeint zu sein; und für einen unüberlegten Wirklichkeitsbegriff, der Wirklichkeit und Wahrnehmungsgegenstand noch nicht scheidet, ist eine solche Charakteristik selbstverständliche Konsequenz. Dagegen wird der Satz nachweisbar falsch, wenn der Phantasiegegenstand als einer bezeichnet wird, der nicht wahrgenommen werden kann. Die Phantasien des Künstlers, technischen Erfinders, Projektenmachers sind die Gegeninstanz. Ehe die erste Montgolfière Gegenstand der Wahrnehmung wurde, war sie Phantasiegegenstand des Erfinders, hatte nur in der Vorstellung desselben, vielleicht auf dem Reißbrett, auf seinem Konstruktionstisch oder als Modell existiert. Ähnlich verhält es sich mit jedem Kunstwerk. Wir könnten im Hinblick auf diese Fälle davon sprechen, daß die Phantasie Wahrnehmungen antizipiere; wie die Erinnerungen ein Vergangenes, spiegeln sie ein Zukünftiges. Trotzdem hören sie nicht auf, Phantasievorstellungen zu bleiben. Es erweist sich hier, wie gefährlich es für die Theorie der Phantasie war, daß man das Verhältnis der Vorstellung zur Wahrnehmung immer nur nach rückwärts ins Auge gefaßt hat. Man nannte nur solche Vorstellungen Phantasievorstellungen, deren Gegenstände irgendwie von denen entsprechender Wahrnehmungen abwichen; es wurde konstitutives Moment der Phantasiegegenständlichkeit, nicht genau so in der Wahrnehmung enthalten sein zu können; als Umbildung, Kombination, Vereinfachung der Gegenstände früherer Wahrnehmungen glaubte man dann die Phantasieprozesse detaillieren zu können. Es gibt aber Phantasien, deren Gegenstand bis ins Kleinste mit dem einer Wahrnehmung übereinstimmt, die als Vorstufen einer Wahrnehmung auftreten, ohne den Charakter der Phantasieleistung einzubüßen. Freilich handelt es sich dabei um Wahrnehmungen, die erst durch die schaffende Arbeit des Menschen zustande kommen, sozusagen nicht im natürlichen Lauf der Dinge liegen. Aus der Tatsache, daß die Gegenstände solcher Wahrnehmungen Umbildungen von Gegenständen der Natur sind, hat man die ganz andere gemacht, daß die Phantasie Umbildung von Wahrnehmungsgegenständen sei. Wollte man auf diesem Weg, also von den Gegenständen der

Phantasie aus, eine begriffliche Formel für die Phantasieverläufe finden, so müßten sie als diejenigen Arten des Gegenstandsbewußtseins bezeichnet werden, in denen wir auf reproduktiver Grundlage Gegenstände meinen, bzw. erfassen, die so, wie sie gemeint sind, noch nicht wahrgenommen worden sind, überhaupt nicht, oder erst als Resultat einer schöpferischen bzw. gestaltenden Tätigkeit des Menschen wahrgenommen werden können, und in denen wir uns dieser Beziehungen zur sogenannten Wirklichkeit deutlich bewußt sind.

Wenn man sich diese Formel genauer betrachtet, so wird man überhaupt zweifelhaft werden an dem Nutzen eines eingehenden Studiums der Phantasiegegenstände. Gewiß dürfen wir nicht darauf verzichten; die religiösen und mythologischen Gebilde, die Märchen und Sagen, die Idole und der Schmuck in der Völkerpsychologie, die einzelnen Kunstwerke sind als Produkte der Phantasie auch wertvolle Anhaltspunkte für die Erhellung der Phantasievorgänge; allein sie sind uns selten genug so vollständig auch ihrer Entstehungsgeschichte nach bekannt, daß wir genau, Etappe für Etappe die Wandlung und Konsolidierung einer Märchengestalt in einer Volksgruppe oder einer Figur in der Imagination des Epikers verfolgen können; meistens müssen wir auf die Prozesse schließen. Und da ergibt es sich, daß nur wenige Phantasieprodukte eindeutig sind, daß entgegengesetzte Lebensstimmungen, ganz verschiedene Anlässe und Verläufe in einem wesentlich gleichen Ergebnis abschließen können. Es wäre also wünschenswert, vorher Einsicht in die kausalen Faktoren der Phantasieschöpfung zu besitzen, und aus diesem Grunde müssen wir nach Methoden streben, die uns erlauben, Phantasieprozesse zu initieren, zu erzeugen in unseren Versuchspersonen, und diese Prozesse gesetzmäßig zu variieren, zu beeinflussen. Heute sind wir von dieser Möglichkeit sehr weit entfernt; wir besitzen ja noch nicht einmal zuverlässige, nie versagende Methoden zur Erzeugung von Gefühlen. Wir können nur mit dem Mittel der Instruktion arbeiten; aber wer garantiert, daß die Instruktion jeweils richtig verstanden wird, und wenn auch verstanden, daß sie tatsächlich wirkt? Der gute Wille der Versuchsperson, sich der Instruktion unterwerfen zu wollen, begründet noch nicht eine tatsächliche Unterwerfung.

Die Methode der Analyse der Phantasieprodukte fordert hier Ergänzungen, und zwar nach zwei Richtungen. Man darf nicht immer nur das völkerpsychologisch und kulturgeschichtlich wertvolle Material berücksichtigen. Es ist naturgemäß zugleich das komplizierteste. Wir müssen auch die elementaren und mangelhaften Verlaufsformen zur Untersuchung heranziehen: z. B. die Phantasieprodukte von kindlichen Künstlern, die Alphabete und Geheimsprachen, die sich Kinder erfinden, die Varianten von Spielen, unausgeführt gebliebene Entwürfe von Künstlern und Technikern, Fehlversuche, die Produkte der Phantasie abnormer und geisteskranker Individuen. Manche Gesetzmäßigkeiten enthüllen sich leichter an diesem einfachen Material; seine Deutung im Ganzen ist sicherer, weil seine Genesis noch in weitem Umfang nacherlebbar ist.

Wichtiger aber ist eine zweite Ergänzung, nämlich das Studium der Prozesse der Phantasie, ihrer Anlässe, Ablaufsformen, Materialquellen,

Richtungen. Wir treffen damit auf die Frage nach der Art des Gegenstandsbewußtseins, das im Phantasieren steckt. Gewöhnlich bezeichnet man die Phantasie, der Erinnerung gegenüber, zusammen mit dem Denken als die produktive Seite des Seelenlebens; aber ich halte diesen, gleichfalls zu den stehenden gehörigen Gemeinplatz der Vulgärpsychologie für noch irriger und gefährlicher als die vorher erwähnte Charakteristik der Phantasie durch die „unrichtige", „unwirkliche" Gegenständlichkeit.

Die Reproduktion eines zufällig oder absichtlich gemerkten Eindruckes, einer Farbe, eines Tones, einer Linie, oder einer ganzen Figur, Landschaft, Melodie, ist nur im Idealfall eine vollständige; in Wirklichkeit beobachten wir, daß bei gleichbleibender Intention auf das frühere Erlebnis das jeweils auftretende reproduktive Gebilde von seinem Original abweicht hinsichtlich der Anschaulichkeit, Genauigkeit, Vollständigkeit, Reihenfolge, Gruppierung der Einzelheiten. Meistens übersehen wir diese Abweichungen, in anderen Fällen schalten wir sie bewußt-willkürlich aus. Eigens darauf gerichtete Versuche haben bewiesen, daß auf diese unwillkürlichen Veränderungen unseres Vorstellungsbesitzes die Länge des Abstandes zwischen Aufnahme und Reproduktion, die Ausfüllung der Zwischenzeit und das Material des ursprünglichen Eindrucks selbst von gesetzmäßigem Einfluß sind. Man kann angesichts dieser Tatsache überhaupt jede Reproduktion als ein Kompromiß betrachten zwischen denjenigen Faktoren, die auf treues Beharren und Behalten hinwirken, und anderen, welche ebenso unausgesetzt tätig Veränderung bedingen, und muß dann das „Gedächtnis" als das „reine Behalten" und die Phantasie als die „reine Veränderung" der Vorstellungen kontrastieren. So etwa hat E. Lucka das Verhältnis herausgearbeitet. Es wird dann von diesem Standpunkt aus ein Problem, und wie ich glaube, ein ohne Preisgabe des Standpunktes gar nicht lösbares Problem, wie ein von seinem Urbild in auffälliger und in der Versuchsperson selbst bekannter Weise abweichendes Erinnerungsbild noch als Erinnerung fungieren kann. Eine solche Funktion beobachten wir aber täglich. Mit andern Worten: wenn unsere Reproduktionen in objektiver psychologischer Betrachtung Phantasiegebilde sind oder wenigstens einen Phantasieeinschlag aufweisen, woher kommt es, wodurch wird es möglich, daß viele derselben als Erinnerungen aufgefaßt werden? Ich exemplifiziere auf einen Einzelfall, um die Schwierigkeit prägnant zu zeigen. Ich habe eine einfache Zeichnung lange betrachtet; ich gehe daran, sie zu reproduzieren; das Bild, das sich dabei einstellt, das ich auch graphisch festzuhalten mich bemühe, weicht in vielen Punkten von dem Original ab; diese Abweichungen sind mir selbst teilweise deutlich; ich weiß wenigstens, daß die Zeichnung an dieser oder jener Stelle anders aussah, als in meiner Reproduktion; ich weiß, daß mehr Details vorhanden waren, als ich festgehalten habe. Andere Änderungen werden mir als solche nicht bewußt, ich entdecke sie erst bei einem unmittelbaren Nebeneinander von Original und Reproduktion. Vielleicht gelingt es mir sogar, die Quellen der Veränderung nachzuweisen: in anderen Zeichnungen, aus denen ich Einzelzüge übertragen, mit der Originalzeichnung kombiniert habe. Meine Reproduktion ist objektiv eine Neubildung, an der die ursprünglich gesehene Zeichnung

in besonderer Weise beteiligt ist; die Abweichungen sind mir auch nicht unbekannt (der Fall der Erinnerungstäuschung, in welchem sie unbemerkt bleiben oder gar bestritten werden, stellt eine nicht prinzipiell verschiedene Variante dar), trotzdem fungiert die Reproduktion als Erinnerung, ich fasse sie als solche auf und nicht als eine Phantasievorstellung. Hat der Psychologe ein Recht zu sagen: die Reproduktion ist ein Phantasiegebilde, wenn sie im Bewußtsein der V. P. die Rolle einer Erinnerung spielt?

Es scheint, daß die nähere Bestimmung des Phantasieerlebnisses hier auf die Gesamtlage des Bewußtseins zurückverwiesen wird, auf die Erlebnis-Sphäre im Sinne von K. Groos[1]), auf Einstellungen und allgemeinste Auffassungen, von denen erst der Sinn des einzelnen psychischen Vorgangs präzisiert wird. Wenn ein reproduktives Gebilde als Erinnerung fungiert, ist der ganze Zusammenhang, in dem es auftritt, anders, als wenn dasselbe Gebilde als Phantasieerzeugnis sich präsentiert. Das Ganze ist es, das Sinn und Bedeutung des Einzelnen bestimmt, auch im psychischen Leben. Die nähere Bestimmung dieser Gesamtlagen führt uns auf fundamental verschiedene Arten, wie ein beliebiger seelischer Einzelinhalt, eine beliebige Seelenregung erlebt sein kann. Eine davon ist als normale charakterisiert, als diejenige des Ernsterlebnisses. Geradeso wie die Erscheinungsfarbe eines Gegenstands nach Standpunkt, Helligkeit, Hintergrund, Beleuchtung, Augenbeschaftenheit unendlich variiert, wir aber eine dieser Nuancen als die normale Erscheinungsfarbe herausheben, nämlich diejenige, die der Gegenstand in mittlerem Tageslicht vor neutralem Hintergrund in der Entfernung des deutlichsten Sehens aufweist, so kann auch eine seelische Regung, ein Gefühl des Zornes in verschiedener Weise gegeben sein, erlebt werden, und ist eine Weise als die normale, grundlegende ausgezeichnet, der Fall des echten, wirklichen Zornes — zum Unterschied vom geheuchelten, eingebildeten, nur angefangenen, künstlich aufgepeitschten, geschauspielerten Zorn. Gerade die Analyse der Phantasie weist auf eine solche grundlegende Einstellung, eine Erlebnissphäre zurück. Zu ihrer Charakteristik möchte ich von einigen Hinweisen auf die Sphäre des Ernsterlebnisses ausgehen. Das Ernsterlebnis ist durch eine doppelte Eigentlichkeit ausgezeichnet, die des „Wach“ und die des „Selbst“. Im Ernsterlebnis sind die Gegenstände des Wissens, des Fühlens, Strebens selbst gegeben, und ich bin selbst da, nicht ein Scheinbild meines Ich, nicht eine isolierte Seite, sondern der Kerngehalt meiner Persönlichkeit, meiner Interessen. Wir erleben diese Eigentlichkeit sehr deutlich in einzelnen Fällen; etwa bei denen, die wir in ethisierender Betrachtung Versuchung nennen. Da regt sich ein Streben in uns, ein Gelüste; noch sind nicht wir es, die in ihm streben, begehren; das Begehren ist da, hat seinen Zielgegenstand, seinen Grad von Spannung und Drang, aber es hat noch nicht Wurzel gefaßt in der Tiefe unseres Wesens; das Ich, das im Ernstfall das Streben trägt, hat sich sozusagen noch nicht engagiert; das eigentliche Selbst fehlt der tatsächlichen Regung des Begehrens. Vergleichen wir damit den Fall der echten, entschiedenen Leidenschaft, von der wir ganz ergriffen sind,

[1]) Vergl. K. Groos: Der Lebenswert des Spieles. Berlin 1910.

so springt der Unterschied deutlich ins Auge. Wir sind es, die begehren, aus dem ungeteilten Selbst quillt und nährt sich die Leidenschaft, Lebensinteressen tragen sie, und zugleich ist das Ernsterlebnis durch den Zustand der Wachheit charakterisiert; wir träumen nicht, wir dämmern nicht; alles steht in entschiedenem Lichte vor uns, ist in uns von Helligkeit durchleuchtet.

Die Erlebnissphäre, in der das Phantasieren verläuft, von der es umfaßt und getragen ist, hat ihr Spezifisches in einer Uneigentlichkeit der Gegenstände, Seelenregungen, des Ich. Vieles, was einzeln schon dort und da Beachtung gefunden hat, wie das Erlebnis im Spiel, in der schauspielerischen Darstellung, findet abschließende Aufklärung erst durch die Phänomenologie dieser Uneigentlichkeit, und auch in dem schwierigen Problem der ästhetischen Realität des Dargestellten verbirgt sie sich; es ist ja bezeichnend, daß dieselben Tatsachen, die den Einen ästhetische Realität heißen, den Anderen Schein sind, schöner Schein. Das in ein Rollenspiel vertiefte Kind erlebt die seelischen Regungen, die die Rolle mit sich bringt, es erlebt Liebe, Zärtlichkeit, Furcht, Zorn, und ist doch nicht zornig, furchterfüllt, zärtlich, liebevoll. Der Schauspieler, der mit überzeugender Wahrhaftigkeit und ansteckender Gewalt einen Affekt darstellt, erlebt ihn und erlebt ihn nicht, je nach dem Sinn, den man diesem Wort durch die Beziehung auf die eine oder andere Erlebnissphäre gibt; er erlebt ihn nicht „ernst", real. Wäre das der Fall, so wäre der Schauspieler zeitweise irrsinnig. Aber er erlebt den Affekt doch, sonst wäre sein Spiel das spürbar seelenlose Gliederzappeln einer Marionette. Ich glaube, daß beim Schauspieler die gestellte Alternative noch zu weitmaschig ist. Auch bei der vollständigen Einfühlung handelt es sich um ein Erleben, das nicht Ernst-erleben ist, noch weniger aber nur vergegenständlichendes Wissen um fremdes, vorgestelltes Seelisches.

Es ist wahrscheinlich, daß das Spielerlebnis, das Einfühlungserlebnis, das Erlebnis der künstlerischen Darstellung, Differenzierungen in der gemeinsam zugrunde liegenden Erlebnissphäre des Phantasierens sind; es ist möglich, daß auch der echte Traum und die bewußte Annahme noch an dem Erlebnischarakter des Phantasierten teilhaben. Nur eine sorgfältige phänomenologische Analyse kann hier für die vielfach ineinandergreifenden Fragen den Boden ebnen.

Daß das Phantasieren in der Tat eine grundlegende Art des Erlebens darstellt, davon kann man sich überzeugen, wenn ein schon von vielen Seiten hervorgehobener Unterschied zwischen „aktiver" und „passiver" (Wundt) Phantasie, zwischen „willkürlich bewußter" und „unwillkürlicher" Produktion (Grillparzer), zwischen „mechanischer" und „teleologischer" Funktion der Phantasie (E. Lucka) auf seine phänomenologischen Grundlagen zurückverfolgt wird. Ich nehme als Beispiele, welche die hier gemeinten Unterschiede der Phantasie repräsentieren sollen, einerseits die Träumerei, andererseits die planmäßige, künstlerische oder technische Erfindung. Die Produktion des Künstlers nähert sich dem Ernsterlebnis; die Ausführung eines Werkes ist jederzeit Ernsterlebnis; aber auch die Konzeption kann es sein, kritisch wählendes Überlegen mehrerer Möglichkeiten,

allmähliche Entwicklung eines einheitlichen Ganzen aus Ansätzen, Vorstudien, Notizen, bewußte Gestaltung im Hinblick auf einen antizipierten Effekt. Gewiß vollzieht sich die Konzeption eines Kunstwerks oft genug in anderer Weise, ist bei den größten Genien innere Schau, Eingebung; aber ich lege hier Wert gerade auf diejenigen Formen, die arbeitsähnlichen Charakter haben, bei denen die einzelnen Phasen unter der Direktion einer Leitidee, eines organisierenden Prinzips (T. Ribot) stehen. Damit vergleichen wir die Träumerei: statt der beständigen Kontrolle an einem Leitgedanken Freiheit der Einfälle, statt der Willenslenkung, der Auslese und Berichtigung die Wirksamkeit der assoziativen Bänder, statt des Gefühles der Anstrengung und Spannung das der Mühelosigkeit und des Spiels. In der Träumerei reiht sich Vorstellung an Vorstellung, ohne unser Zutun, bald zu einem sinnvollen Ganzen, bald in grotesken Sprüngen, häufig ohne Einsicht in die Momente, welche den Fortgang gerade zu dieser oder jener weitabliegenden Vorstellung bedingt haben; kein Zweck, keine Absicht, keine Kritik greift hemmend und dirigierend in den Fluß der Einfälle; wir treiben dahin, wie ein Schwimmer, der auf Eigenbewegung verzichtet hat, im Spiel der Wellen treibt. Zugleich unterlassen wir jede Frage nach Wirklichkeit oder Möglichkeit der Gegenstände, Geschehnisse und Kombinationen, die sich vor uns hinstellen; sie bleiben in ihrer eigenen Welt beziehungslos zur Welt der wachen Wahrnehmung, der Wirklichkeit. Ist die Träumerei subjektiv zentriert, so erleben wir allerlei in ihr, wir vollbringen Wunder oder Ungeheuerlichkeiten, ohne daß wir Wundertäter oder Scheusale sind; ist die Träumerei objektivierend, so stellen sich uns Gegenstände, Menschen, Schicksale dar, die so, wie sie sind, von uns hingenommen, genossen werden, ohne daß wir auch nur einmal in die Versuchung geraten, sie für Ernsttatsachen zu halten, uns in unserem praktischen Leben darnach zu richten.

Eine durchgreifende Förderung unserer Einsicht in das Wesen der Phantasie dürfen wir nur von der Analyse dieser Erlebnissphäre erwarten; dazu aber kann uns nach dem heutigen Stande der Methoden kein Experiment behilflich sein; ein neuer Beweis, daß die höheren Probleme der Psychologie der Begabung, des Geisteslebens und des Charakters eine stärkere Pflege und Anerkennung einer nicht experimentellen Psychologie erheischen.

Entbehrt das reine Spiel der Phantasie auch der Lenkung durch bewußte Ziele und den Willen, so ist es darum doch nicht ohne Ursachen. In der Auffindung der Ursachen, welche Inhalt und Richtung der Träumerei bestimmen, sehe ich das Feld, das heute dem Experiment zugänglich ist. Wir können die Vorbereitung, die äußeren Umstände, die Ausgangspunkte für Wachträume, für Phantasien variieren und im Glücksfall an den Phantasieleistungen den Einfluß dieser Faktoren nachweisen. Der Nährboden, aus dem die Phantasien keimen, sind die latenten und bewußten Bedürfnisse, Sehnsüchte, Kräfte des Individuums. Wenn wir hungrig sind, ziehen uns die Vorstellungen von Speisen unwillkürlich an, wir malen uns Menus aus, werden produktiv in Kücheneinfällen. Die Lukullische Phantasie mancher römischer Romane haben sicher magen-

kranke Dekadenten geschaffen, die eigentlich immer hungrig waren, und dabei zugleich so erschöpft, daß ein robustes Mahl über die Kraft ihres Gaumens und Magens ging. Hinter den grausamen Phantasien des Knaben, von dem Erich Wulfen berichtet, spüren wir die sexuelle Not des Pubeszenten. In Zeiten psychomotorischer Erregung überkommen uns Rauferphantasien, in denen wir Gewalttätigkeiten begehen, Kämpfe provozieren und bestehen, brutal sind.

Ein Bedürfnis ist der Anlaß, eine Kraft der Quell, der die Phantasien speist; die Vorstellungen, die aus irgend einem Grunde sich gerade in Reproduktionsbereitschaft befinden und in die Richtung des Bedürfnisses gehen, bilden das Material derselben.

Auch in diesem Punkt erweist sich wieder der Zusammenhang zwischen den Grundlagen der Phantasie und denen der künstlerischen Produktion; es ist schon oft gezeigt worden, daß auch die Kunst aus Bedürfnissen und Kräften entspringt.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich die wichtigsten Fragestellungen der Psychologie der Phantasie. Die Beschreibung der Erlebnissphäre, in der sich die einzelnen Phantasievorgänge abspielen, ist die grundlegende Aufgabe; ihre Lösung ist nur möglich auf dem Boden einer Phänomenologie des Psychischen. Der Bereich dieser Erlebnissphäre ist das zweite Problem; das Spiel, die Einfühlung, die schauspielerische Darstellung, die künstlerische Konzeption, das probeweise, versuchsweise Erleben hängen mit ihr zusammen, bauen auf sie auf. Mit ihm hängt das 3. Problem, die Vorkommensarten der Phantasie eng zusammen; es gibt Phantasie nicht nur in der Sphäre des uneigentlichen Erlebnisses, sondern als Einsprengung auch in derjenigen des Ernsterlebnisses; so z. B. in der Illusion, in der Erinnerungstäuschung, in gewissen Formen des Irrtums, in der künstlerischen und technischen Arbeit, im Denken und in der Wissenschaft. Es gibt kein Gebiet der Ernstbetätigung, von dem die Phantasie prinzipiell ganz ausgeschlossen wäre. Es ergeben sich dabei oft seltsame Konflikte, Interferenzen, Verdeckungen und Wettstreit der Erlebnissphären, Verschiebungen des Schwerpunktes, sogar Täuschungen über die Eigentlichkeit und Uneigentlichkeit. Die 4. Gruppe von Problemen ergibt sich aus dem Versuch, typische Grundformen des Verlaufes von Phantasieprozessen festzulegen. Die traditionelle Auffassung hat diese Problemgruppe allein berücksichtigt. Alles was über unwillkürliche Vergrößerung, Verkleinerung, Vervielfältigung eines Eindruckes, über Kombination von Teilen zweier Gegenstände oder zweier Reihen zu einer neuen dritten oder über Zusammensetzung der allgemeinen Eigenschaften eines Materials mit Formen, die sonst nur in einem anderen Material vorkommen, in der psychologischen Literatur ausgeführt ist, berührt dieses Problem der Klassifikation typischer Phantasieformen. Nicht minder gehören hierher die elementaren künstlerischen Vorgänge der Vereinfachung (auf Kontur und Silhouette), der Stilisierung, der rhythmischen Reihung, der symmetrischen Anordnung, der Schematisierung. Letzte Gruppen von Fragen ergeben sich bei dem Versuch, die Gelegenheitsursachen und Anknüpfungspunkte für Phantasie zu ermitteln und die kausalen Faktoren aufzudecken, von denen Inhalt und Verlauf derselben

im konkreten Einzelfall abhängt, sowie generelle Zusammenhänge zwischen bestimmten Konstellationen des Erlebens und Typen von Menschen und gewissen Arten oder Klassen von Phantasien zu fixieren.

Zu dieser Tafel der Probleme stehen die heute ausgebildeten Methoden in einigem Mißverhältnis. Die wichtigste Aufgabe kann nur die Selbstbeobachtung und phänomenologische Analyse lösen; dafür lassen sich heute keine Regeln aufstellen, außer solche, die als instinktive Kautelen gegen Selbsttäuschung und als Kunstgriffe einer gewissen Routine in der psychologischen Zergliederung dem erfahrenen Beobachter allmählich von selbst geläufig werden. Die Analyse der fertigen Phantasieprodukte und die Verwertung der Selbstzeugnisse besonders phantasiebegabter Menschen bieten eine wertvolle Ergänzung, sind aber nur für den ergiebig, der nachfühlend sich in die Genesis eines Werkes zurückzuversetzen, in die Struktur einer anderen Persönlichkeit hineinzudenken vermag.

Wir müssen darnach streben, auch die Phantasievorgänge einer exakten, womöglich experimentellen Analyse zugänglich zu machen, und dürfen nicht hoffen, daß uns hier die höchsten Formen vor den niedrigen zugänglich werden. Aus diesen Ewägungen scheint es mir zweckmäßig, zusammenzufassen, welche methodischen Hilfsmittel uns augenblicklich zu Gebote stehen, um wenigstens die elementarsten Erscheinungen der Phantasie bei vielen Menschen vergleichend zu studieren.

Wer den Eindruck gewinnt, daß diese Methoden sehr dürftig und vielfach unsicher sind, kann meiner Zustimmung sicher sein; aber ich fürchte, daß wir nicht so bald zu wesentlich besseren Methoden kommen werden, wenn wir nicht die jetzt möglichen eifrig anwenden. (Fortsetzung folgt.)

Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern.

Von Paul Hoffmann.

Es ist eine bekannte und berechtigte Forderung unserer Zeit, Stoff und Art des Unterrichts so zu gestalten, daß beides mit der körperlichen und seelischen Entwicklung des Schülers im Einklang steht. Will man dieser Forderung gerecht werden, so ist vor allen Dingen nötig, den körperlichen und seelischen Zustand des Schülers auf den verschiedenen Altersstufen zu kennen: „Es muß das körperliche und geistige Leben des Schülers durchforscht werden mit besonderer Betonung aller jener Erscheinungen, die mit dem Schulleben als solchem in kausalem Zusammenhang stehen.“ Das ist die Aufgabe, die E. Martinik in dem Vortrag „Wesen und Aufgaben einer Schülerkunde“, gehalten auf dem ersten Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 9, 61 ff.), allen Freunden der Jugend, insbesondere Eltern und Lehrern zugewiesen hat. Diesen fällt hauptsächlich die Erforschung des seelischen Lebens zu, während man die physische Seite der

Untersuchung dem Arzt überlassen wird. Bei der Erforschung des geistigen Lebens ist es nun gewiß eine wichtige Aufgabe, in Erfahrung zu bringen, in welchem Verhältnis der Schüler zu dem Lehrstoff steht, der ihm in den verschiedenen Fächern geboten wird, oder kurz: sein Interesse an den Unterrichtsfächern kennen zu lernen. Diese Aufgabe haben in letzter Zeit mehrere Arbeiten zu lösen unternommen, über die berichtet und ein Urteil abgegeben werden soll.

Es sind dies die Arbeiten von

1. M. Lobsien, Kinderideale, Zeitschr. f. pädagogische Psychologie 1903 V, 323 ff. (wird zitiert L I),

2. W. Stern, Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer, in derselben Zeitschr. 1905 VII, 267 ff. (zitiert mit St.),

3. H. Walsemann, Das Interesse 2. A. 1907 (zitiert mit Wa.),

4. G. Wiederkehr, Statistische Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule. Neue Bahnen, Zeitschr. für Erziehung und Unterricht 1907/8, S. 241 ff. und 289 ff. (zitiert Wi.),

5. M. Lobsien, Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer, Langensalza 1909 (Pädag. Magazin, herausg. von Fr. Mann, 361. Heft), (zitiert L II).

I. Methode der Untersuchung.

Alle die genannten Autoren suchten ihr Ziel zu erreichen durch Befragung des Schülers selbst. Sie legten den Schülern die Frage nach dem liebsten und meist auch nach dem unliebsten Fache vor und forderten sie auf, die Antwort auf vorher verteilte Zettel ohne Nennung ihres Namens zu schreiben. Im einzelnen jedoch waren Art und die näheren Umstände der Befragung nicht immer dieselben. Nur nach dem liebsten Fach fragte Lobsien, der erste, der eine solche Untersuchung angestellt hat, und zwar richtete er die Frage an 250 Knaben und 250 Mädchen der Volksschule zu Kiel im Alter von 9—14 Jahren. Er wollte weniger die Beliebtheit der Schulfächer als vielmehr Kinderideale erforschen, daher brauchte er für seinen Zweck nur die eine Frage.

Seine Untersuchungen aber regten zu den Erhebungen an, die W. Stern veröffentlicht hat. Diese Erhebungen wurden bei einer weit größeren Schülerzahl angestellt, bei 1461 Knaben und 1095 Mädchen. Auch gehörten die Schüler diesmal verschiedenen Schulen an, den Volksschulen einer Großstadt, der Volksschule einer Mittelstadt, einer Seminarübungsschule, die einer gehobenen Volksschule entspricht, einer Dorfschule, einer Mittelschule und einer höheren Töchterschule; außerdem wurden 141 Seminaristinnen befragt. Die Knaben waren wie bei Lobsien in einem Alter von 9—14 Jahren, bei den Mädchen kam eine niedrigere und eine höhere Altersstufe hinzu (von 6—8 und von 15—18 Jahren). Während an alle diese Schüler wie bei Lobsien die Frage nach dem beliebtesten Unterrichtsfach gerichtet wurde, erging an einen Teil, an 514 Knaben, 887 Mädchen und die 141 Seminaristinnen, außerdem noch die Nebenfrage, welches Fach ihnen am unliebsten wäre.

In etwas anderer Form stellte Walsemann den Versuch an. Er fragte 289 Schülerinnen des städtischen Lehrerseminars, der Seminarvorklassen und der Übungsschule in Schleswig nicht nach dem liebsten und dem unliebsten Fach, sondern „von der Erfahrung ausgehend, daß jeder in der Regel mehrere Fächer hat, die ihm zusagen,

und auch mehrere, denen er kein Interesse entgegenbringt" (S. 47), nach den beiden Fächern, die die Schülerinnen am höchsten und geringsten schätzen. Auch das Verfahren war etwas anders. Auf die Zettel mußten die Schülerinnen zunächst ihr Lebensalter schreiben. Dann wurde zuvor an alle Unterrichtsfächer, die auf dem Stundenplan verzeichnet standen, erinnert und hinzugefügt, daß man bekanntlich einige Fächer lieber habe als andere. Nach dieser Vorbereitung schrieben die Schülerinnen die beiden liebsten und die beiden unliebsten Fächer auf zwei besondere Zettel.

Auf die Frage nach einem Fach von größter Beliebtheit und Unbeliebtheit beschränkte sich wiederum Wiederkehr. Er suchte sogar durch die Fragestellung „Welches Fach ist dir das allerliebste?" zu vermeiden, daß etwa ein Kind mehr als ein Fach nennen konnte. Im übrigen war sein Streben vor allem darauf gerichtet, die Untersuchung möglichst einfach, einheitlich und gleichartig zu gestalten. Er ließ die Prüfung daher nicht von den einzelnen Klassenlehrern vornehmen, sondern führte selbst zusammen mit einem Mitarbeiter den ganzen Versuch aus. Gleich große weiße Zettel wurden verteilt, die Schüler schreibfertig gemacht, die einzelnen Fächer groß und deutlich an die Wandtafel geschrieben, auf eine andere Wandtafel die genannten Fragen. Zur Beantwortung der Frage ließ er acht Minuten Zeit. Nachdem die Kinder das allerliebste Fach aufgeschrieben hatten, wurden sie aufgefordert auf die andere Seite des Zettels das unliebste Fach zu notieren. Während des ganzen Versuchs verhielten sich Klassenlehrer und Versuchsleiter ruhig, suchten nur zu vermeiden, daß die Kinder sich gegenseitig beeinflußten.

Jede dieser Untersuchungen ergab ein Zettelmaterial, das der Bearbeitung unterzogen wurde. Aus den von einer Schule abgegebenen Urteilen kann man sehen, was für Fächer die Schüler als die beliebtesten und unbeliebtesten bezeichnet haben, und wieviel Stimmen jedes Fach für sich gewonnen hat. Aus dem Verhältnis der Zahl der Beliebtheits- oder Unbeliebtheitsurteile, die für ein Fach abgegeben wurden, zu der Zahl der Schüler, die in dem Fach unterrichtet werden, berechnen alle Autoren die prozentuale Wertung des einzelnen Fachs, den sogenannten Beliebtheits- und Unbeliebtheitskoeffizienten. Um diese Koeffizienten recht klar und übersichtlich vor Augen zu führen, verwendet Stern und nach ihm Wiederkehr und Lobsien (LII) die Form des Diagramms. Von einer Nullinie erheben sich senkrecht nach oben die den Koeffizienten entsprechenden Ordinaten der Beliebtheit, nach unten die der Unbeliebtheit. Nach dem Verhältnis der beiden Ordinaten nun unterscheidet Stern positive, negative, indifferente und bipolare Fächer, je nachdem die Beliebtheits- oder Unbeliebtheitsordinate überwiegt, beide klein oder beide groß sind (S. 275). Einen festen Maßstab zur Unterscheidung gewinnt Stern auf folgende Weise: Zu den eindeutigen positiven und negativen Fächern rechnet er diejenigen, bei denen die vorherrschende Richtung mehr als 5% und mindestens den doppelten Wert der entgegengesetzten beträgt, zu den indifferenten alle die Fächer, bei denen keine Richtung mehr als das Doppelte der andern aufweist und keine den Wert von 10% übersteigt, zu den bipolaren endlich diejenigen Fächer, welche nach einer Seite mehr als 10% und nach der andern Seite mehr als die Hälfte der überwiegenden Seite zeigen. Ebenso teilt Wiederkehr (S. 245 ff.) die Fächer nach dem Grade ihrer Beliebtheit ein, nur daß er mit Hilfe einer oberen und unteren, sowie zweier mittleren Grenzlinien bei jeder Gruppe noch zwei Grade unterscheidet, stark und schwach bevorzugt, abgelehnt, bipolar und indifferent.

Umfassender als alle seine Vorgänger suchte Lobsien in seiner zweiten Arbeit die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer festzustellen. Im Unterschied zu seiner ersten Untersuchung prüfte er diesmal bedeutend mehr Schüler: 3343 Knaben und 2905 Mädchen der Kieler Volks- und Mittelschule von der 6. bis zur 1. Klasse im Alter von 9—15 Jahren. Dann änderte er das Verfahren. Um zu verhindern, daß die Kinder aufs Geratewohl etwas hinschrieben, hatte er auf die zur Verteilung gelangenden Zettel alle Unterrichtsfächer drucken lassen. Nun wurde den Kindern aufgetragen, hinter das Fach, das sie am unliebsten hätten, eine 0 zu schreiben, dann hinter das liebste Fach eine 1, das zweitliebste eine 2, hinter das drittliebste eine 3 usw. Doch wurde auf die Schüler kein Zwang ausgeübt, sondern es ihnen überlassen, die Beurteilung abzubrechen, wenn sie keine Entscheidung mehr treffen könnten.

II. Ergebnisse.

Betrachten wir nunmehr die wichtigsten Ergebnisse. Wie das bei der Art dieser Forschung selbstverständlich ist, hat jeder die Ergebnisse seiner Vorgänger in seiner Arbeit wiederum zusammengestellt und mit den eigenen verglichen. Alle Arbeiten sind von Hans Keller, Zeitschrift für angewandte Psychologie III, S. 97 ff., miteinander verglichen worden, und Lipmann hat in einem Nachtrag (S. 102) Berechnungen in Tabellenform über Übereinstimmung und Widersprüche zwischen den verschiedenen Verfassern angestellt. Er beschränkt sich auf die Fächer, die bei allen Autoren beurteilt worden sind und übergeht Walsemanns Arbeit. Aus der Tabelle (A) der Beliebtheits- und Unbeliebtheitskoeffizienten stellt er in einer neuen Tabelle (B) die Ordnungszahlen zusammen, welche die Fächer entsprechend ihrer Beliebtheit und Unbeliebtheit bei den einzelnen Autoren erhalten. Aus den einzelnen Ordnungszahlen gewinnt er die dnrchschnittliche Ordnungszahl, und so kann er in Tabelle C die durchschnittliche Reihenfolge der Fächer feststellen. Je nachdem nun diese Ordnungszahlen zu der mittleren Ordnungszahl 5,5 (bei den 11 verglichenen Fächern) sich verhalten, unterscheidet er die vier Gruppen der beliebten, indifferenten, bipolaren und unbeliebten Fächer. Allerdings beruhen die Durchschnittszahlen der Tabelle B auf Werten, die mitunter voneinander recht verschieden sind, so daß die Gefahr einer unberechtigten Ausgleichung der Unterschiede zwischen den Autoren besteht. Darum hat Lipmann „die unsicheren Werte (bei denen die Einzelwerte, aus denen sie gewonnen sind, um mehr als 5,5 differieren) und die im folgenden daraus abgeleiteten“ eingeklammert. So kann man auf den ersten Blick sehen, in welchem Fach die Autoren ganz oder annähernd miteinander übereinstimmen und in welchem Fach große Unterschiede zu finden sind.

Diese Berechnung Lipmanns ergab als durchweg beliebte Fächer der Knaben Turnen, Zeichnen, Geschichte. Davon weist Turnen den höchsten Beliebtheitskoeffizienten auf, nur einmal bei LI wird er vom Zeichnen übertroffen, und nur bei Wi. ist auch der Unbeliebtheitskoeffizient im Verhältnis zu dem niedrigen Wert bei den andern groß. Die zweite Stelle der Beliebtheit hat nach St. und Wi. das Zeichnen, während es, wie eben bemerkt, bei LI das beliebteste aller Fächer ist. Bei LII dagegen rückt es in die dritte Stelle, ja würde nach dem Sternschen Maß sogar den indifferenten Fächern zugehören. Geschichte endlich ist nach allen Untersuchungen das einzige der wissenschaftlichen Fächer, das als beliebt gewertet worden ist.

	Turnen		Zeichnen		Geschichte	
LI	Beliebtheit	Unbeliebtheit	Beliebtheit	Unbeliebtheit	Beliebtheit	Unbeliebtheit
	20,4		22,4		9,2	
St	28	0,75	23,0	4,5	14,5	3,75
Wi	27,8	7,2	13,8	6,0	10,2	3,6
LII	18,72	4,16	9,64	5,37	13,27	2,79

Indifferent sind nach Lipmann Schreiben und Naturkunde. Beim Schreiben aber zeigt sich die ausgleichende Wirkung der Lipmannschen Berechnung. Der Unterschied der Sternschen Erhebung, die im Gegensatz zu den andern Schreiben als positives Fach ergibt (+6—0), wird darin verwischt.

Bipolaren Wert berechnet Lipmann für Deutsch, Singen, Rechnen. Für Rechnen zeigen die Koeffizienten unbedingte Bipolarität:

	+ Rechnen —	
	Beliebtheit	Unbeliebtheit
LI	14,4	
St	10	12,75
Wi	10,6	6,4
LII	9,15	7,83

Weniger ausgeprägt ist die bipolare Wertung im Singen, dessen Koeffizienten weder nach der positiven noch negativen Seite den Wert 10 überschreiten, so daß das Fach nach Sternscher Unterscheidung indifferent zu nennen wäre. Erheblichere Einwände müssen gegen Lipmanns Berechnung im Deutschen gemacht werden. In diesem Fach sind nämlich die Koeffizienten der Unbeliebtheit sehr verschieden. Ferner sind die Teilfächer, aus denen sich das gesamte Fach bei den einzelnen Autoren zusammensetzt, verschieden gewählt. Stern hat einen sehr hohen Unbeliebtheitskoeffizienten, da der Grammatikunterricht im Deutschen inbegriffen ist, der für sich gewertet, durchaus unbeliebt ist. Lobsien (LII) scheint an Grammatik gar nicht gedacht zu haben; denn er zerlegt Deutsch in die Teilfächer Lesen, Diktat, Aufsatz. Bei Wiederkehr ist wohl unter Deutsch nur Lesen verstanden, da außerdem Aufsatz, Diktat und Sprachlehre besonders gewertet sind. Unter diesen Umständen ist die Vergleichung der Ergebnisse in Deutsch nicht gut möglich. Das unbedingt Wertvolle aber, was die Untersuchung im Deutschen ergeben hat, ist aus Lipmanns Tabelle nicht ersichtlich, weil sie nur die bei allen Untersuchern beurteilten Fächer enthält, die vollständige Ablehnung der deutschen Grammatik, die aus Sterns und Wiederkehrs Arbeiten zur Genüge hervorgeht:

St	+0,5	—22
Wi	+1	—36

Als unbeliebte Fächer weist die Lipmannsche Tabelle Raumlehre, Erdkunde und Religion auf. In der durchaus negativen Wertung des Religionsunterrichts herrscht allgemeine Übereinstimmung:

	+ Religion —	
LI	0,8	
St	2,5	8,75
Wi	2	5
LII	2,72	12,34

Dagegen sind Raumlehre und Erdkunde, wenn man nach den Koeffizienten urteilt, bei Lobsien (LII) indifferent, ebenso Raumlehre bei Wiederkehr.

Während die Ergebnisse der Untersuchungen aller Autoren bei den Knaben große Übereinstimmung zeigen, weichen sie bei den Mädchen mehr voneinander ab. Eine völlige Übereinstimmung herrscht in bezug auf Handarbeit und Turnen. Diese Fächer werden überall als beliebt gewertet, was aus den Koeffizienten ohne weiteres hervorgeht:

	Handarbeit		Turnen	
	+	—	+	—
LI	20		9,2	
St	32	1,5		
Wa	9	3	31	3
Wi	13,8	1,4	32,4	5,4
LII	21,24	2,76	20	4

Bei Lipmann ist das Turnen nicht berücksichtigt, weil es bei Stern nicht gewertet worden ist. Dafür ergibt sich ihm infolge der Berechnung aus den Ordnungszahlen Deutsch als beliebtes Fach, durchaus mit Unrecht wie die Koeffizienten zeigen:

	+ Deutsch —	
LI	9	
St	8,5	26
Wa	12	19
Wi	7,2	3,2
LII	5,06	5,55

Außerdem gilt für Deutsch hier bei den Mädchen dasselbe, was bei den Knaben erörtert worden ist. Ebenso wie diese verwerfen sie den Grammatikunterricht ganz und gar. Die Koeffizienten bei Stern (+ 2,5 — 31) und bei Wiederkehr (+2 —27,6) beweisen das deutlich, und auch Walsemann betont S. 52, die vielen Ablehnungen in Deutsch gälten der Grammatik. Indifferent zu nennen ist nach allen Autoren das Singen. Ziemliche Übereinstimmung herrscht noch im Zeichnen und Rechnen. Beide Fächer werden außer bei Walsemann bipolar gewertet. Bei Walsemann dagegen erscheint Rechnen (+ 13 — 2) als beliebt, Zeichnen (+ 5 — 10) neigt schon mehr der Unbeliebtheit zu. Eine ähnliche Ausnahme macht Walsemann in Religion, die bei allen andern indifferentes, bei ihm dagegen beliebtes Fach ist.

In den übrigen Fächern sind die Ergebnisse oft recht verschieden, z. B. in Geschichte und Schreiben.

	Geschichte			Schreiben		
	+	—		+	—	
St	3	9,5	unbeliebt	7,25	2,5	beliebt
Wa	1	10	unbeliebt	1	11	unbeliebt
Wi	5,6	4,8	indifferent	2,6	4,2	indifferent
LII	8,77	3,76	beliebt	3,83	5,18	indifferent

Vergleichen wir nunmehr Knaben und Mädchen der Volksschule, so ist zu beobachten, daß bei beiden die sogenannten technischen Fächer bevorzugt werden, Turnen von beiden Geschlechtern, Handarbeit von den Mädchen, Zeichnen von den Knaben. Den Grund sieht Stern mit Recht darin, daß „das hier mögliche sensomotorische Verhalten der Kindespsyche viel adäquater ist als die in theoretischen Fächern verlangte Hemmung der Bewegungen.“ (S. 279.) Außerdem betont Stern die geringere Anspannung der Aufmerksamkeit und die geringere Erregtheit des Gemüts in den technischen Unterrichtsstunden. Schließlich kommt auch der Umstand noch in Betracht,

daß in diesen Fächern gewöhnlich keine häuslichen Aufgaben anzufertigen sind. Ferner stimmen beide Geschlechter überein in der bipolaren Wertung des Rechnens. Stern sieht darin den Ausdruck verschiedener Begabung (S. 284). Ebenso einstimmig verhalten sich Knaben wie Mädchen zum Unterricht in deutscher Grammatik, den beide Geschlechter ablehnen. Die Schuld an dieser Ablehnung weist Stern der Methode des Unterrichts zu (S. 283). Denselben Fehler zusammen mit einem andern, dem der übergroßen Stoffmenge, macht Stern in Übereinstimmung mit Lobsien dafür verantwortlich, daß der Religionsunterricht bei den Knaben so schlecht gewertet worden ist (St. S. 281; vergl. auch Wa. S. 55 und Lobsien, Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht 1908, Heft 3, S. 84 f. LII S. 333). Besonders unbeliebt aber scheint der Katechismusunterricht zu sein, den Lobsien (LII) hat besonders beurteilen lassen:

	Katechismus		Biblische Geschichte	
Knaben	+0	−14	+5	−11
Mädchen	+3	− 8	+6	− 9

In der Wertung beider Teilfächer aber zeigt sich gerade so wie bei allen andern Autoren in der Religion überhaupt ein Unterschied zwischen Knaben und Mädchen: die Mädchen zeigen mehr Interesse für Religion als die Knaben. Diese werten die Religion durchaus negativ, jene dagegen indifferent. Umgekehrt ist ihr Verhalten zur Geschichte. Die Knaben nennen das Fach durchgängig beliebt, die Mädchen unbeliebt oder indifferent (doch anders bei LII; vgl. S. 5). In diesem verschiedenen Verhalten sieht Stern den Hauptunterschied zwischen Knaben und Mädchen. Das Historisch-politische entspricht mehr dem Wesen der Knaben, das Religiöse mehr dem Wesen der Mädchen (S. 292/3).

Eine Sonderstellung unter den Volksschulen nehmen die Dorfschulen ein, wie das bei der Verschiedenheit von Stadt und Land überhaupt erklärlich ist. Bei den Dorfschülern stehen nicht mehr die technischen Fächer im Vordergrund, sondern bei den Knaben Deutsch und Rechnen, bei den Mädchen Religion und Rechnen. Die Gründe für dieses Verhalten setzt Stern S. 294 f. genauer auseinander.

Aus der Berechnung der Koeffizienten aus allen Stimmzetteln konnte man ersehen, wie sich die Gesamtheit der jedesmal befragten Schüler zu den verschiedenen Fächern verhält. Um nun aber auch das Interesse der Schüler auf den verschiedenen Altersstufen zu erkennen, faßte man die Urteile der verschiedenen Altersstufen zusammen und berechnete aus ihnen neue Koeffizienten. Stern hat mehrere Jahrgänge zu einer Altersstufe vereinigt, so daß er drei Stufen erhielt, eine Unter-, Mittel- und Oberstufe im Alter von 8—10, 10—12 und 12—14 Jahren. Auf diese Weise war Stern nicht genötigt, die neuen Koeffizienten aus einer zu kleinen Zahl von Stimmen ziehen zu müssen. Dagegen hat Lobsien (LII) die Koeffizienten für jede Unterrichtsklasse gesondert berechnet, in der richtigen Überzeugung, daß man besser nach Bildungsstufen als nach dem Alter einteilt, da das Alter nicht so sehr wie die Bildungsstufe die Interessenrichtung des Schülers bestimmt. Nur hätte Lobsien nicht Bildungsstufe mit Klasse gleichsetzen sollen, sondern um dem Fehler, den Stern vermied, ebenfalls aus dem Wege zu gehen, mehrere Klassen zu einer Bildungsstufe vereinigen müssen. Beim Vergleich der Ergebnisse beschränken wir uns auf die Fächer, die bei der vorigen Berechnung bei allen Forschern übereinstimmend gewertet worden sind. Bei den Knaben hält sich Turnen als beliebtes Fach durch alle Stufen, doch so, daß es sich auf der mittleren Stufe der größten Beliebtheit erfreut. Zeichnen

bleibt nach Stern ziemlich gleichmäßig beliebt. Lobsien nimmt ja eine Sonderstellung in diesem Fach ein, darum ist es bei ihm auf allen Stufen bipolar oder indifferent. Die Beliebtheit der Geschichte nimmt nach Stern merkwürdigerweise ab, während sie bei Lobsien gleichmäßig zunimmt. Die Unbeliebtheit der Religion bei Lobsien wird in der biblischen Geschichte geringer, im Katechismusunterricht vergrößert sie sich. Im Rechnen nimmt nach Stern die Unbeliebtheit, dagegen nach Lobsien die Beliebtheit zu.

Bei den Mädchen bleibt Handarbeit beliebtes, bei Stern das beliebteste Fach in allen Altersstufen, nur geht die Beliebtheit auf der Mittelstufe etwas zurück. Dagegen ist nach Lobsien die Beliebtheit des Turnens wie bei den Knaben auf der Mittelstufe am größten. Rechnen behält nach Stern bei stetig abnehmender Beliebtheit auf allen Stufen bipolaren Wert, bei Lobsien schwankt die Wertung fast von Stufe zu Stufe. Im Zeichnen werden nach Stern die Koeffizienten der Beliebtheit wie der Unbeliebtheit kleiner, wobei der erstere jedoch immer bedeutend überwiegt. Bei Lobsien sinkt es von anfänglicher Beliebtheit bis zur Unbeliebtheit auf der obersten Stufe. — Wir sehen also, wie die beiden, die nach der Entwicklung der Interessen forschten, auch in den Fächern, die im allgemeinen übereinstimmend gewertet worden sind, öfters voneinander abweichen. Vielleicht kommen hier, wo die Werte aus kleineren Stimmenmengen gewonnen sind, namentlich bei Lobsien, der jede Schulklasse besonders wertet, die besonderen Eigentümlichkeiten der Schule oder der Einfluß des Lehrers mehr zur Geltung.

Alle die bisher besprochnen Untersuchungen erstreckten sich nur auf Schüler von Volksschulen. Während aus Volksschulen, wie wir sahen, eine stattliche Reihe von Untersuchungen vorliegen, befassen sich mit höheren Schulen und zwar Mädchenschulen nur zwei Arbeiten, die von Stern und Walsemann. Zuerst mögen die Urteile aus der bei Stern untersuchten Töchterschule im Vergleich mit denen der Mädchen aus den Volksschulen betrachtet werden. Denselben Wert haben behalten Turnen und Rechnen. Turnen hat seine Beliebtheit gewahrt (+ 14,5 — 3) und Rechnen seine Bipolarität (+ 13 — 20). Dagegen ist Handarbeit zur Indifferenz herabgesunkeu (+ 7 — 7). Dafür sind als neue beliebte Fächer eingetreten Deutsch (+ 26 — 3), Zeichnen (+ 11 — 4), Religion (+ 6 — 2,5) und Englisch (+ 6 — 2). Dagegen sind Französisch, Singen und die Realfächer Naturgeschichte, Anschauung, Physik unbeliebt. Merkwürdig ist die Entschiedenheit der Bevorzugung oder Ablehnung. Infolgedessen ist die Zahl der indifferenten und bipolaren Fächer gering. Die Ergebnisse, die Walsemann aus der Untersuchung der Seminarklasse gewonnen hat, haben mit der Sternschen Töchterschule weiter nichts gemeinsam als die Ablehnung von Physik und Singen. Sie stimmen schon mehr mit dem Seminar überein in der Bevorzugung von Geschichte und der Ablehnung von Zeichnen und Handarbeit. Die Seminaristinnen von Walsemann nämlich lehnen diese beiden Fächer ab und bevorzugen außer Geschichte noch Deutsch. Diese Urteile decken sich vollkommen mit denen aus dem Seminar bei Stern.

	Deutsch		Geschichte	
	+	—	+	—
St	28	5,5	15,5	1,5
Wa	20	9	17	1

	Zeichnen		Handarbeit	
	+	—	+	—
St	0	9	0	9
Wa	2	15	0	13

Nicht so groß ist die Übereinstimmung in den fremden Sprachen, die bei Stern durchaus hochgeschätzt werden (+ 11,5 — 1,5), bei Walsemann dagegen auch starke Ablehnung erfahren (+ 12 — 6). Die bisher überall gefundene Bipolarität des Rechnens ist nur bei Stern ausgeprägt (+ 6,5 — 12), bei Walsemann zur Indifferenz verwischt (+ 6 — 5). In den übrigen Fächern ist die Verschiedenheit in der Beurteilung noch größer. Pädagogik ist bei Stern das bevorzugteste Fach (+ 30 — 0), bei Walsemann dagegen ganz bipolar (+ 18 — 12). Die starke Ablehnung erklärt Walsemann (S. 53) aus dem Haß gegen Methodik. Außerdem ist bei Stern im Gegensatz zu Walsemann die Religion ziemlich beliebt:

St	+ 4,5	— 0
Wa	+ 3	— 4

Abgelehnt aber werden bei Stern außer Zeichnen und Handarbeit noch Turnen, Naturwissenschaften und Geographie (+ 2 — 10,5). Dagegen sind bei Walsemann die beiden ersten Fächer indifferent, Geographie aber geradezu positiv (+ 7 — 2). Im ganzen hat Walsemann den Unterschied seiner Ergebnisse von denen Sterns richtig bezeichnet, wenn er darauf hinweist (S. 53), daß sich bei ihm die Beliebtheitskoeffizienten auf die wissenschaftlichen Fächer gleichmäßiger verteilen. Vom Sternschen Seminar gilt dasselbe fast in noch höherem Maße wie von seiner Töchterschule. Sowohl die Beliebtheits- wie die Unbeliebtheitsstimmen vereinigen sich auf gewisse Fächer, so daß diese entweder als durchaus beliebt oder durchaus unbeliebt erscheinen.

Verfolgen wir auch bei den höheren Schulen die Entwickelung des Interesses durch die verschiedenen Altersstufen, so geht aus Sterns Tabelle V hervor, daß Deutsch nach einer Abnahme der Beliebtheit in der Mittelstufe gegenüber der Unterstufe in der Oberstufe zu 47% Beliebtheit ansteigt, im Seminar aber zwar auch noch beliebt bleibt, den ersten Rang jedoch der Pädagogik einräumt, daß ein Wachsen des Interesses nur in Geschichte zu bemerken ist, während alle andern Gebiete ständig unbeliebter oder indifferenter werden, vor allem die technischen Fächer, von denen im Seminar keins mehr beliebt ist. Walsemann bietet keinen Stoff zum Vergleich. Die Vorklasse unterscheidet sich, wie gesagt, vom Seminar selbst nicht wesentlich.

Hat sich somit besonders im Verhalten zu den technischen Fächern zwischen den niederen und höheren Altersstufen ein Unterschied gezeigt, so gilt derselbe Unterschied, wenn wir die Interessen der niederen und höheren Schulen miteinander vergleichen. Stern hat die Interessen der Mädchen vom gleichen Alter (9—14 Jahren) der niederen und höheren Schulen in Tabelle VI einander gegenübergestellt und gefunden, daß Ablehnung und Bevorzugung der technischen Fächer (Schreiben, Gesang, Turnen, Zeichnen, Handarbeit) seitens der höheren Schülerinnen zwischen 40% und 50% schwankt, daß dagegen bei den Volksschülern die Beliebtheit der technischen Fächer (63%) das Interesse für die theoretischen Fächer (48%) übertrifft und auf die technischen Fächer insgesamt nur 16½% Unbeliebtheit fallen, wogegen die theoretischen mit zusammen 80½% abgelehnt werden. Hierin findet Stern (S. 291) ein Entwicklungsgesetz geistigen Lebens bestätigt, daß das sensomotorische Verhalten eine niedere, das mehr intellektuelle Verhalten eine höhere Entwicklungsstufe darstelle. Der spätere Unterschied der Betätigung in körperlicher und geistiger Arbeit

sei schon von Anfang an vorbereitet in den verschiedenen Interessenrichtungen der höheren und niederen Schulkinder.

Leider ist es bis jetzt nicht möglich, die Richtigkeit dieses Entwicklungsgesetzes geistigen Lebens auch durch Gegenüberstellung von Knaben höherer und niederer Schulen zu erweisen. Denn in höheren Knabenschulen sind derartige Untersuchungen in solchem Umfange, daß man daraus gültige Schlüsse ziehen könnte, bisher nicht angestellt worden. Allerdings lassen kleinere Versuche, die an zwei Stellen gemacht worden sind, die Vermutung zu, daß Geschichte auch an höhern Knabenschulen sich als beliebtes und Mathematik als bipolares Fach erweisen wird. Auch sind Anzeichen vorhanden, die es wahrscheinlich machen, daß sich jenes Entwicklungsgesetz bei größerer Ausdehnung der Untersuchung bestätigen wird. Die technischen Fächer nämlich, Schreiben, Gesang, Zeichnen, sind an der einen Stelle überwiegend negativ gewertet worden. Turnen allerdings scheint eine Ausnahme zu machen. Genauer auf diese Vorversuche einzugehen, lohnt sich nicht. Doch wird manche Erfahrung, die bei ihnen gemacht worden ist, wertvoll sein für die Beurteilung und Verbesserung der Methode dieser Forschung.

III. Beurteilung der Methode.

Die Hauptfrage, die sich uns aufdrängt, ist die: Kann man denn durch bloße Befragung, auch den besten Willen des Schülers vorausgesetzt, überhaupt einen Einblick in die wirklichen Interessen des Schülers gewinnen? Mannigfacher Art nämlich sind die Verhältnisse, von denen das Urteil des befragten Kindes abhängig sein kann. Stern unterscheidet S. 272 f. Faktoren, die im Kinde selbst liegen: Alter, Geschlecht und besondere Begabung, und solche, die außerhalb des Kindes liegen: Stoff, Lehrplan, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Nun ist zu fürchten, daß die äußeren Faktoren zu mächtig sind und die inneren Faktoren, auf denen allein wahres Interesse beruht, in den Hintergrund drängen. Wenn aber trotzdem sich eine so große Übereinstimmung der Urteile von Schülern aus so verschiedenen Schulen ergab, so ist damit bewiesen, daß die inneren Faktoren doch im großen ganzen zur Geltung durchgedrungen sind, daß sie sogar den Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers, den man besonders hoch einschätzte, überwunden haben. Diesen Einfluß des Lehrers versuchte Lobsien (L II 51 f.) genauer zu bestimmen. Er hat sich von den Lehrern angeben lassen, in welchem Fach sie am liebsten und in welchem sie am unliebsten Unterricht erteilten. In der Voraussetzung, daß der Lehrer in dem von ihm am liebsten gegebenen Unterricht den größten Einfluß auf die Schüler ausübe, sah Lobsien zu, ob gerade das Unterrichtsfach, das der Lehrer am liebsten erteilte, vorwiegende Beliebtheitsurteile der Schüler aufzuweisen habe, fand aber, daß dies keineswegs der Fall war, nicht einmal bei den jüngeren Schülern, von denen man erwartete, daß sie sich eher durch die Interessen der Lehrer bestimmen ließen. Daraus folgt aber durchaus nicht, daß der Einfluß des Lehrers gleich 0 zu messen sei, sondern meines Erachtens ist die Voraussetzung, von der Lobsien ausging, falsch und somit die ganze Methode zu verwerfen. Daß der Einfluß des Lehrers mitunter sehr groß ist, beweisen die Beliebtheitsurteile zweier Schulen in Religion, die, wie Stern S. 282 angibt, zweifellos auf dem Einfluß eines besonders befähigten Religionslehrers beruhen. Wenn aber im allgemeinen dieser Einfluß des Lehrers, sowie die anderen äußeren Faktoren auf das Gesamtergebnis nicht ungünstig einwirkten, so war das nur möglich, weil die Untersuchung sich auf eine große Anzahl Schüler erstreckte,

deren Masse solche Einflüsse nicht bemerkbar werden ließen. Daher ist das erste Erfordernis, die Untersuchung auf möglichst viele Schüler auszudehnen. Ob freilich auch bei Schülern höherer Schulen die Lehrerpersönlichkeiten so wenig auf die Urteile einwirken, daß diese Unterschiede durch die Masse ausgeglichen werden, erscheint mir zweifelhaft, zumal wenn man bedenkt, daß infolge des auf höheren Schulen bestehenden Fachlehrersystems der Lehrer viel mehr in den Vordergrund tritt. Ich vermute, gestützt auf einige Beobachtungen, daß besonders die Unbeliebtheitsurteile mehr von der Persönlichkeit des Lehrers bestimmt werden. — Von dieser Einwirkung des Lehrers, die durch seine Unterrichtstätigkeit bedingt ist und darum sich nicht ausausschalten läßt, ist wohl zu unterscheiden der Einfluß, den er vielleicht durch seine bloße Anwesenheit oder Mitarbeit bei der Befragung auf das Urteil ausüben kann. Solche unberechtigte Beeinflussung durch den Lehrer muß man nach Kräften verhüten. Darum ist es besser, wenn einer, der nicht in der betreffenden Klasse unterrichtet, die Schüler befragt. Um zugleich die Rücksichtnahme auf den Lehrer und die Furcht des Schülers vor üblen Folgen, die sein Urteil haben könnte, nicht aufkommen zu lassen, ist unbedingt notwendig, daß die Urteile ohne Nennung des Namens abgegeben werden, wie das ja überall gehandhabt worden ist.

Das wichtigste ist dann die Fragestellung. Eine Beeinflussung des Kindes durch die Art der Frage muß vermieden werden, zumal wenn es sich um jüngere Kinder handelt, wo die Suggestibilität sehr groß ist.[1]) Stern gibt S. 292 zu: „Die Volksschülerinnen sahen in der Frage einen Befehl, der auf alle Fälle zu vollziehen war; und so manche Antwort wird hier nicht Ausdruck des wirklichen Beliebtheits- oder Unbeliebtheitsmaximums, sondern bloße Wirkung des Suggestivzwangs sein.“ Diesem Zwang wagten sich einige höhere Schülerinnen zu entziehen. 4% von ihnen nämlich konnten nicht zu einem Urteil über das beliebteste Fach gelangen, $7\frac{1}{2}$% enthielten sich der Bestimmung des unliebsten Fachs. Dieselbe Erfahrung machte auch Walsemann (S. 47). Bei einer derartigen Stellungnahme ist zu unterscheiden, ob wir es mit einer solchen Art von Schülern zu tun haben, die für gar kein Fach besondere Vorliebe haben, weil sie vielleicht aus einfachem Pflichtgefühl das tun, was die Schule verlangt, oder mit solchen, die aus einer beschränkten Anzahl von Lieblingsfächern wegen der Stellung der Frage lieber gar keins angeben als vielleicht zwei oder drei. Ähnlich kann es sich mit den unbeliebten Fächern verhalten. Darum muß es im letzten Falle erlaubt sein, auch zwei oder drei Fächer als beliebt oder unbeliebt zu bezeichnen, wie das in der Schule Q bei Stern schon geschehen ist (S. 271). Sollten noch mehr Fächer genannt werden, so liegt allerdings der Verdacht der Spielerei nahe. Fällt es aber dem Schüler mitunter schon schwer, das liebste und unliebste Fach zu bestimmen, so muß es eine noch weit schwierigere, ja wie mir scheint, zu allermeist unmögliche Aufgabe für ihn sein, die Fächer der Beliebtheit nach in Reihe aufzuzählen, wie es Lobsien (II S. 58 ff.) verlangt hat. Die Zahl der als beliebt und unbeliebt zu bezeichnenden Fächer aber mit Walsemann auf zwei festzusetzen, ist eine ebenso erzwungene Nötigung wie die Frage nach dem schlechthin liebsten oder gar nach Wiederkehrs Beispiel nach dem allerliebsten Fach. Zwar muß man von der im allgemeinen wohl zutreffenden Voraussetzung, daß der Schüler meistens wirklich nur ein Fach hat, das er vor allen andern be-

[1]) Die größere Suggestibilität der jüngeren gegenüber den älteren, der niederen gegenüber den höheren Schülern hat erwiesen O. Lipmann, Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1906, 8, S. 89ff.

vorzugt oder ablehnt, an der Hauptfrage nach dem beliebtesten und unbeliebtesten Fache festhalten. Daneben aber sollte man erwähnen, daß derjenige, der auch nach reiflichster Überlegung nach der positiven oder negativen Seite sich nicht für ein einziges unter zwei oder drei Fächern entscheiden könne, diese Fächer hinschreiben dürfe. Und auch dem, der überhaupt kein Fach als beliebt oder unbeliebt zu nennen vermag, müßte gestattet sein, seine Meinung auszudrücken. Solche Freiheit in der Beantwortung der Fragen muß man unter allen Umständen den Schülern höherer Schulen zugestehen, wie es das Verhalten einiger Töchterschülerinnen bei Stern zeigte und wie ich es selbst bei eigenen Befragungen erprobt habe. Bei der großen Zahl von Unterrichtsfächern wird es den höheren Schülern nicht leicht zu entscheiden, und Stern hat sicher recht, wenn er meint (S. 292), daß die Mannigfaltigkeit des geistigen Inhalts gerade den höheren Schülern das naive Stellungnehmen erschweren kann.[1]) Allerdings würde durch die zugestandene Freiheit die Berechnung erschwert. Man müßte, wenn zwei Fächer genannt werden, jedes Fach mit $^1/_2$, bei drei Fächern mit $^1/_3$ bewerten. Könnte man aber nicht, um diesem Übel zu entgehen, die Beliebtheitskoeffizienten eines Faches auf andere Weise berechnen? Vielleicht aus dem Verhältnis der Nennungszahl eines Fachs zu der Summe aller Beliebtheits- oder Unbeliebtheitsnennungen; z. B. von 200 Schülern sind zusammen 300 Fächer als beliebt genannt, darunter Geschichte 90 mal, so ergäbe das den Beliebtheitswert von

$$\frac{90 \cdot 100}{300}\% = 30\%.$$

Ein Vorteil aber wäre mit der neuen Art der Frage verbunden. Es ließen sich viel besser Interessenverbindungen oder Interessentypen beobachten als auf Grund der Verbindung des liebsten und unliebsten Fachs allein, wie es Lobsien (L II S. 56f.) versucht hat. Auch dieser Gesichtspunkt dürfte besonders für Befragungen in höheren Schulen, am meisten in den oberen Klassen wertvoll sein. Öfters wurden mir Mathematik und Physik als beliebt und Latein als unbeliebt genannt oder Geschichte als beliebt und Mathematik, Physik als unbeliebt. Man könnte auf diese Weise erfahren, inwieweit z. B. mathematisch-physikalisches oder philologisch-historisches Interesse vorherrschend ist.

Nun trifft die Frage den Schüler in allen Fällen unerwartet. Das ist nicht zu vermeiden; denn würde man vorher den beabsichtigten Versuch ankündigen mit der Aufforderung über das liebste und unliebste Fach einmal nachzudenken, so würde die unvermeidliche Besprechung der Schüler untereinander die ganze Untersuchung wertlos machen. Die Antwort aber muß schnell gegeben werden. Unter diesen Umständen, könnte man einwenden, sei es kaum möglich ein richtiges Urteil zu erlangen, vielmehr schreibe der Schüler das erste beste Fach hin. Dieser Vorwurf scheint mir nicht berechtigt. Denn einmal muß man zur Beantwortung selbstverständlich etwas Zeit lassen. Dann aber, meine ich, trifft die Frage die meisten Schüler doch nicht so ganz unerwartet, insofern die Frage ja gerade das betrifft, mit dem sie sich am meisten beschäftigen, was ja augenblicklich ihr ganzes Dasein ausfüllt. Ganz anders wäre es, wenn man diese Befragung auf ferner liegende Dinge ausdehnen wollte, wie Lobsien (L I) nach der liebsten Persönlichkeit, dem liebsten Gebäude, dem liebsten Buch und anderem gefragt hat. Die Antworten auf solche Fragen bezeichnet

[1]) Über die Mannigfaltigkeit des geistigen Inhalts, die nicht nur auf der Fülle der Schulfächer beruht, sondern auch auf den verschiedenen Eindrücken außer der Schule, siehe Th. Benda, Besonderheiten in Anlage und Erziehung der modernen Jugend. Zeitschrift für angewandte Psychologie 1905; 7, 131 ff.

Stern (S. 279 Anm. 1) mit Recht als Ausfluß von beliebigen Einfällen und wildester Willkür. Wer jedoch wirklich eine tiefgehende Vorliebe oder Abneigung für ein oder mehrere Schulfächer hat, bei dem ist dieses so gefühlsbetont, daß er bald zur Antwort bereit ist. Wer sich aber für nichts entscheiden kann, der mag dies auch in seinem Urteil zu erkennen geben und zeigt damit ebenso, wes Geistes Kind er ist.

Trotzdem jedoch halte ich es für ratsam, an die Schulfächer in irgend einer Form zu erinnern, schon deshalb, damit nicht einige Schüler glauben, man halte Fächer wie Zeichnen oder Schreiben gegenüber wissenschaftlichen Fächern für zu unbedeutend, und daher jene Fächer nicht berücksichtigen. Außerdem aber müssen die Schüler doch wissen, in welche Zweige man verschiedene Fächer teilen will. Meistens wird es genügen, den Stundenplan vornehmen zu lassen, oder wenn man genauer sein will, wendet man das Verfahren Wiederkehrs oder Lobsiens an. Auf keinen Fall darf man durch die ausdrückliche Erwähnung irgend welcher Fächer die Aufmerksamkeit der Schüler zu sehr gerade auf diese Fächer lenken. Die Zerlegung gewisser Fächer aber ist unumgänglich nötig, wenn man ein richtiges Bild von den Interessen des Schülers gewinnen will. Das hat sich besonders im Deutschen, dann auch in Religion und Pädagogik gezeigt. Erwies sich die Zerlegung schon bei den Volksschülern als erforderlich, wie viel notwendiger muß sie dann bei höheren Schülern sein, bei denen oft in einem Fach mehrere Zweige enthalten sind, wie in Mathematik Geometrie und Algebra oder in den Sprachen Grammatik und Lektüre.

Haben wir somit, wie ich meine, vorausgesetzt, daß auf das sorgfältigste dabei verfahren wird, ein Mittel, das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern festzustellen, so wäre es gut, wenn man auch auf anderm Wege dieses Ziel erreichen könnte, um das statistische Verfahren zu stützen und womöglich noch anderes zu beobachten, was bei dieser Methode nicht möglich ist. Einen falschen Weg scheint mir Th. Benda (a. a. O. S. 208) gegangen zu sein, der ausschließlich auf Grund statistischer Erhebungen über die in den einzelnen Fächern erzielten Resultate über das Interesse der Schüler urteilen will. Eine solche Erhebung bringt mehr die andere Seite, die Benda festgestellt wissen will, die Begabung der Schüler zum Ausdruck. In welchem Verhältnis aber Leistung und Interesse steht, müßte erst einmal eingehender untersucht werden. Denn geringstes Interesse und schlechteste Leistung, höchstes Interesse und beste Leistung fallen durchaus nicht immer auf dasselbe Fach, obgleich es selten vorkommen wird, daß ein Schüler ein Fach, in dem er wenig leistet, als das beliebteste nennen wird. Hier könnte nur Einzelbeobachtung etwas nützen. Durch die Einzelbeobachtung aber, die sich natürlich auf verhältnismäßig wenige Schüler beschränken muß und die vielleicht am leichtesten in Alumnaten und Internaten sich anstellen läßt, müßte meiner Meinung nach die statistische Methode ergänzt werden. Nur auf diese Weise könnten auch andere Fragen gelöst werden, z. B. wie beeinflußt die Lehrerpersönlichkeit das Interesse des Schülers oder wie betätigt dieser sein Interesse für ein Fach?[1]) Ist das Interesse demnach ein tiefgehendes oder ein vorübergehendes?

[1]) Ich habe selbst beobachtet, wie ein Untertertianer seine Vorliebe für Geometrie dadurch betätigt, daß er bei den Schularbeiten dieses Gebiet gewöhnlich zuerst vornimmt und die meiste Zeit darauf verwendet. Ein Obertertianer mit naturwissenschaftlichen Interessen liest Bücher über Botanik und kommt selten von einem Spaziergang ohne Pflanzen zurück. Ein Obersekundaner, der Französisch als beliebtes Fach angegeben hat, treibt französische Privatlektüre und Korrespondenz. Ein Primaner liest größere geschichtliche Werke.

Zur Psychologie des Lehrers.

Von M. Zergiebel.

Die experimentelle Pädagogik hat sich bis jetzt vorzugsweise mit dem Studium der kindlichen Psyche beschäftigt. Die Forschung der Zukunft wird sich aber, das lehren schon verschiedene Anzeichen, nach Beräumung dieser Aufgabe auch eingehend mit der Psychologie des Lehrers befassen. Wenn nun die folgenden Ausführungen der Frage näher treten, so kann das nicht auf der Basis experimenteller Versuche geschehen; auch läßt sich im Rahmen einer Abhandlung das ganze Gebiet selbst nicht einmal skizzieren, sondern man wird auf einen Punkt zukommen müssen, der geeignet ist, uns die gesamte Unterrichtsarbeit vom Standpunkte des jeweilig Unterrichtenden aus schauen zu lassen. Wir nehmen an, zwei Lehrer von durchschnittlich gleichen geistigen Fähigkeiten, mit gleicher Lehrfertigkeit ausgestattet, arbeiteten mit gleichem Fleiße unter ganz ähnlichen Verhältnissen. Es wird sich zeigen, daß die Ergebnisse ihrer Lehrtätigkeit total verschieden sind: einmal hinsichtlich des äußeren Erfolges — des durch Prüfungen nachweisbaren Wissens —, dann aber ganz besonders in bezug auf die nicht meßbaren, erst nach Jahren, ja nach Jahrzehnten eintretenden inneren Wirkungen. Ein prüfender Blick in die eigene Schulzeit beweist ohne weiteres die Richtigkeit obiger Behauptung. An diese Tatsache wurde ich erinnert, als ich in Meumanns „Vorlesungen“ den Satz las: „Das Unterrichtsverfahren jedes Lehrers hat einen gewissen rein persönlichen Koeffizienten“. Fast könnte es unnütz erscheinen, der Sache auf den Grund zu gehen, weil „das Verstehen der empirischen Einzelpersönlichkeit wohl nicht mehr Aufgabe der Wissenschaft sein kann, da diese überall ihre Grenze an dem rein Individuellen, ihre eigentliche Aufgabe im Allgemeinen und Typischen findet“, — allein ich hoffe, es werden sich auch bei dieser „mehr intuitiven ästhetischen und ethischen Würdigung“ genügend Dinge allgemeiner Art finden, die den einzelnen Pädagogen anregen, neben dem Studium der Kinderpsychologie auch der Analyse seiner persönlichen Unterrichtsweise Aufmerksamkeit zu schenken. Damit kommen wir zur Sache selbst und beantworten zunächst die Frage: Welche Beziehungen bestehen zwischen dem Unterrichte des einzelnen Lehrers und seiner Eigenart?

I.

Von der am leichtesten erkennbaren Differenz ausgehend, werden wir uns zu den mehr inneren Prozessen wenden und schließlich dort haltmachen, wo Wissenschaft und Erfahrung sich nur mit Hypothesen helfen können. Zunächst fällt uns an der Wirksamkeit des einzelnen Lehrers — ich denke aus zweifachem Grunde in erster Linie an einen in der Volksschule tätigen — die Tatsache auf, daß seine Schüler in dem einen Fache mehr leisten als im andern und daß er die eine Unterrichtsstunde lieber und erfolgreicher hält als die andre. Am meisten tritt das natürlich in den Disziplinen zutage, die mit äußeren, leicht meß- und schätzbaren Ergebnissen aufwarten können, wie Schreiben, Gesang, Zeichnen, Formen, Bauen, Turnen. Gewiß schreiben Lehr- und Stundenplan Umfang und Einteilung des Stoffes vor, und doch! wie verschieden gestalten sich die Früchte bei den einzelnen Klassen. Wollte man das eigentümliche Ergebnis auf das Konto der Schülerindividualitäten setzen,

so müßte im nächsten Jahre der Effekt bei einem andern Lehrer derselbe sein. Häufig zeigt sich jedoch ein Nachlassen in diesem und eine erhöhte Leistung in jenem Fache. Hier begegnen wir zuerst dem auch durch die spezialisiertesten Pläne nicht zu vernichtenden Einflusse der persönlichen Eigenart des Lehrers, deren erstes Kriterium die Begabung ist. Nur wenigen Menschen hat die Natur das Geschenk einer harmonischen Anlage in die Wiege gelegt, die meisten zeigen ein Plus in dem, ein Minus in jenem Gebiete. Verweilen wir bei dieser Tatsache einen Augenblick, um ihre Bedeutung für die unterrichtliche Tätigkeit allseitig zu würdigen! Die Anlage des Menschen ist nicht nur zeitlich das Primäre der Psyche, sie muß auch in ihrer Bedeutung für das ganze Lebenswerk des einzelnen als maßgebendster Faktor eingesetzt werden. Die psycho-physische Grundlage, das Produkt ganzer Generationen, besonders der Eltern und Großeltern, bestimmt in erster Linie die Zukunft des einzelnen, wenn auch Erziehung, Unterricht und Milieu nicht ohne Einfluß sind. Die im psycho-physischen Parallelismus wurzelnde Mitgift läßt ihre Wirkungen trotz mannigfacher Gegenmächte immer wieder spüren. Ganz naturgemäß. Die Begabung für technische Fächer z. B. ist durch die Feinheit der taktil-motorischen Empfindungen bedingt, und der Charakter der Handschrift bleibt nach Preyer derselbe, auch wenn die Führung der Feder mit dem Munde oder Fuße erfolgt, weil eben die entscheidende Bedeutung den Innervationen der Großhirnrinde zukommt. Für den Volksschullehrer fällt nun als erschwerend ins Gewicht, daß er in den meisten Fächern unterrichten muß und nicht, wie sein Zunftgenosse an der höheren Schule, nur dort, wofür ihn die Begabung prädestiniert. Er wird zwar auch in Gebieten, die ihm nicht besonders liegen, mit Fleiß und Ausdauer gerechten Ansprüchen genügen; aber doch wird er sich in seinen Lieblingsfächern mit ganz andrer Lust betätigen. Einesteils, weil er seine Mußestunden mit dem Studium seiner speziellen Interessenrichtung ausfüllt, und andernteils, weil ihm die geistige Arbeit hier besonders leicht fällt, der Vorstellungsverlauf rasch und sicher geschieht, und lebhafte Lustgefühle keine Ermüdung empfinden lassen. So zeigt beispielsweise A. besondere Neigung für Geschichte und Erdkunde, sein treues Gedächtnis speichert mühelos Namen, Zahlen, Daten auf. B. verrät scharfe Beobachtungsgabe, er nimmt Naturvorgänge genau wahr und widmet sich mit Vorliebe den Naturwissenschaften. C. findet besondere Lust am Rechnen, an geometrischen Konstruktionen und an Statistiken aller Art. D. leistet Hervorragendes in der Sprache, er besitzt ein feines und sicheres Sprachgefühl, das mündliche Rede und Stil wirksam beeinflußt und ihn zur Würdigung literarischer Erzeugnisse besonders befähigt. Wer manuell beanlagt ist, im Zeichnen und in Handfertigkeit mit Leichtigkeit Bewundernswertes leistet, wird ganz naturgemäß diese Gabe bei jeder Gelegenheit in den Dienst des Unterrichts stellen. Bei Betrachtung der Blütenbiologie zaubert seine geschickte Hand die wesentlichen Merkmale in kurzen, charakteristischen Strichen an die Wandtafel, im Anschauungsunterrichte leitet er die Kinder mit Erfolg zum malenden Zeichnen an. Auch in der Geometrie kommt ihm seine motorische Veranlagung sehr zu statten; er legt vielleicht das Hauptgewicht auf das Konstruieren und Pappen, während der mathematische Kopf unermüdlich im Zusammenstellen immer neuer Zahlenverhältnisse ist. Die besondere Anlage für Sprache spielt natürlich im Unterrichte eine bedeutende Rolle. Ein solcher Pädagog legt selbstverständlich an seine sprachlichen Leistungen einen ganz besonderen Maßstab, fast unbewußt bietet er in Fragen und Erzählungen nur Mustergültiges; jede sprachlich ungeschickte, unschöne oder falsche Wendung

in Schülerantworten und Schüleraufsätzen verbessert er, so daß jeder Unterricht einen nennenswerten Gewinn für die Muttersprache abwirft. Die Folgen liegen auf der Hand. Es ist menschlich und darum leicht erklärlich, daß namentlich der Anfänger im Lehrerberufe von sich ohne weiteres auf seine Schüler schließt; ja, selbst in reiferen Jahren kommt das bisweilen vor, sei es aus Unkenntnis der Sachlage, sei es aus falsch verstandener Betätigung seiner Eigenart.

Ähnlich verhält es sich mit verwandten Faktoren, die auch zunächst für die intellektuelle Seite des Unterrichts in Frage kommen. Denken wir an die Unmengen von Gedächtnisarbeit, die die Schule der Vergangenheit — böse Zungen behaupten dies auch von der Gegenwart — geleistet! Vor Feststellung der Lerntypen war es ausgemachte Sache, daß der akustisch-motorisch veranlagte Lehrer sprechend und hörend memorieren ließ, daß sein Kollege im Nebenzimmer, weil rein visuell tätig, in der Rechtschreibung nur mit dem Wortbild operierte und die Mißerfolge lediglich der Faulheit der Kinder zuschrieb — die Durchsicht der Zensurbücher ergab ein ganz auffälliges Schwanken in den Gedächtnisfächern. Denken wir ferner an die Bedeutung, die der Vorstellungstypus des Lehrers, seine Phantasie und sein Aufmerksamkeitstypus für die Gestaltung des Unterrichts haben! Sicher erwiesen ist das Übergewicht des angebornen Typus über den angewöhnten. Nun wird zwar der Lehrer wie jeder Erwachsene meist in abstrakten Wortvorstellungen denken, aber der Unterricht, besonders an den Kleinsten, nötigt ihn unwillkürlich zum Denken in anschaulichen Sachvorstellungen. Je leichter ihm das fällt, um so mehr leistet er auf dieser Stufe; er belebt wie seine Elementaristen jedes Ding der Umgebung, er ist findig genug, sofort eine passende Geschichte einzuflechten, und freut sich, wenn sie in epischer Breite berichten; es fällt ihm nicht ein, hier die Merkmale vorzeitig zum unantastbaren logischen Begriff verarbeiten zu lassen. Auch die Winke, die er gibt, um Erinnerungen zu wecken, entsprechen unbewußt seiner Art des Vorstellens: denkt er in Lautvorstellungen gehörter Worte, so bedient er sich eines lautlichen Zeichens; sind für ihn Gesichtsbilder gedruckter oder geschriebener Worte maßgebend, so hilft er seinen Kindern mit einem ähnlichen Hinweis. Selbstverständlich werden die Schüler vom gleichen Typus schneller und sicherer reagieren als diejenigen, die sich durch den Einfluß des Lehrers einem andern Typus haben anpassen müssen. So erklärt sich wohl auch die ganz verschiedene Beurteilung desselben Kindes durch zwei Lehrer. Wer z. B. das Kartenbild immer im Geiste vor sich sieht, operiert natürlich mit Vorliebe auch im Unterrichte damit; wer erst durch eigene farbige Darstellung völlige Klarheit erlangt, ist überzeugt, daß das Kartenzeichnen der beste Weg zur Aneignung geographischer Kenntnisse ist; wer die Fluß- und Städtenamen hörend und sprechend lernt, ist leicht geneigt, nur die Hilfsmittel akustischer und motorischer Art zu benutzen. Gewiß ist das nicht so schlimm, da erwiesenermaßen die Mehrzahl der Menschen einem gemischten Typus angehört; aber bedenklicher wird die Wechselbeziehung für die Schüler, wenn der Typus des Lehrers rein ist und vielleicht eine Seltenheit darstellt. Dann wird er beispielsweise „im Sprachunterrichte die direkte, sprechende und hörende Methode für die allein richtige halten und nicht begreifen können, warum sie dem visuell veranlagten Schüler die größten Schwierigkeiten bereitet“. Wem die zeitlichen Verhältnisse seines Lebens immer gegenwärtig sind, der erblickt in den Geschichtszahlen das Skelett geschichtlicher Kenntnisse. Wird er nicht immer wieder den Vorzug fester Anhaltspunkte preisen und sie auch seinen Schülern vermitteln? Für die Be-

handlung literarischer Stoffe ist's wichtig, ob der Lehrer selbst mit einem Minimum oder Maximum von Anschauungsinhalten arbeitet; im letzteren Falle wird der Unterricht anschaulicher und leichter faßlich sein. Wir fügen noch einige Bemerkungen über den Aufmerksamkeitstypus an, der ja eine besonders wichtige Rolle spielt. Auch der Pädagog mit typisch konzentrativer Aufmerksamkeit wird unter dem Einflusse der Unterrichtsarbeit die typisch distrubitive Aufmerksamkeit annehmen, der eine mehr, der andre weniger. Diese ist nicht allein unbedingt nötig um der äußeren Zucht willen, einer Zucht, die deswegen nicht mit dem Kadavergehorsam von Sträflingen identifiziert werden soll — eine solche befindet sich leicht bei denen, die die mangelnde geistige Autorität durch drakonische Maßnahmen zu ersetzen suchen. Es handelt sich vielmehr um die denkbar beste Ausnützung der Zeit. Da kommt es vor, daß ein vorzüglich begabter Lehrer infolge seiner vorwiegend konzentrativen und fixierenden Aufmerksamkeit ganz in der Arbeit aufgeht und ihm vieles Störende in der Klasse verborgen bleibt, daß er an Unterrichtserfolgen bei weitem übertroffen wird von einem distributiv und fluktuierend aufmerksamen Lehrer, der, ohne den Unterricht zu stören, den Blick der Klasse fesselt, mit einer charakteristischen Geste befiehlt, der aus methodischen Gründen einen Seitenweg einschlägt und doch dessen Beziehung zur Hauptbahn nicht einen Moment aus dem Auge läßt, der den Willen scheinbar gleichzeitig in verschiedener Richtung walten läßt, in Wirklichkeit aber die Aufmerksamkeit sofort zu konzentrieren, sich einer neuen Sachlage anzupassen und nach dem gewollten Erfolge die Anpassung sofort wieder aufzugeben versteht. Ich meine, dieser beständige Wechsel des Willens zu den zahlreichen und so verschieden gearteten Anlässen des Unterrichts bildet einen wesentlichen Teil der Ökonomie der Praxis, so daß der Umfang des in einer Stunde erreichten Zieles bei A. und B. ganz andere Maße ergibt. Ganz natürlich werden auch die Schüler ihre Anpassungsfähigkeit analog der des Lehrers vervollkommnen oder verringern. Hierin liegt aber auch die nervenaufreibende Tätigkeit unsers Berufes, die man nach langen Arbeitsperioden und in überfüllten, aus einem großen Teile geistig und sittlich minderwertiger Kinder bestehenden Klassen besonders spürt.

Ein dritter grundlegender Unterschied ist die Art der geistigen Arbeit. Wir könnten hierbei vielleicht zwei Typen unterscheiden: den mechanischen und den aktiven Arbeiter. Jener läßt sich heute von einem alten konservativen Pädagogen willig belehren, stimmt morgen begeistert einem jugendlichen Stürmer und Dränger zu, er weiß Bescheid in der pädagogischen Literatur, er lobt das eben gelesene Buch und nickt nächste Woche befriedigt, wenn er eine völlig ablehnende Kritik desselben „studiert". Er speichert Wissen über Wissen auf und weiß doch nicht, was er mit dem Reichtum anfangen soll. Er lernt meist, er addiert geistige Werte ohne Prüfung, er kennt alles und kann doch nichts. Ganz anders der aktive Arbeiter! Er nimmt nichts auf Treu und Glauben hin, er sichtet scharf und scheidet Unwesentliches aus. Eine völlig neue Idee tritt ihm in Form einer Behauptung entgegen. Während sie vom mechanisch arbeitenden Geist ohne Kopfzerbrechen aufgenommen wird, betrachtet sie der aktive Arbeiter objektiv, man möchte fast sagen mißtrauisch. Er analysiert den Satz, schält Prämissen und Urteil heraus, nimmt jeden Teil scharf unter die Lupe des Verstandes, prüft das Verhältnis von Bedingungen und Folgerungen, vergleicht die neue Wahrheit mit alten Erkenntnissen, von deren absoluter Wahrheit er überzeugt ist, sucht, bis er den Schlüssel findet, der ihm das Schloß der Widersprüche öffnet. Er müht sich redlich, um sich Klarheit zu ver-

schaffen. Hat er endlich eine Lücke entdeckt, so erwacht erst recht der Eifer, und er ist nur befriedigt, wenn er mit eigener Hand das Gewirr der Fäden geordnet hat. Einen mühsam gebahnten Weg durchs Dickicht der Schwierigkeiten erkennt er zwar hinterher als Umweg, doch das schadet nichts. Es ist jedenfalls nicht uninteressant, die beiden Arbeitsmethoden an einzelnen Wissensgebieten näher zu beobachten, z. B. in der Religion. Jener läßt sich genügen an der Aufnahme neuer Wissensstoffe, wie sie in Handbüchern und Eselsbrücken so bequem am Wege liegen und ihn wenigstens vor groben Irrtümern schützen. Damit ist er befriedigt. Der andre aber bringt die Sache in Beziehung zu seinen Erfahrungen äußerer und innerer Art und würdigt sie nicht nur im Fache, sondern auch in ihrem Verhältnis zur Universitas der Erkenntnisse. Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft leisten ihm treffliche Hilfe, er bezwingt den Stoff nach Maßgabe seiner Individualität. Oder es gilt die Würdigung einer geschichtlichen Tatsache. Er begnügt sich nicht mit dem Einprägen des Stoffes, er verarbeitet ihn; nicht sein Gedächtnis dominiert, alle seelischen Kräfte beteiligen sich an der Bezwingung der Materie: der sichtende Verstand, die schöpferische Phantasie, das warme Gefühl. Seine Entwicklung ist, um Meumanns treffenden Terminus zu gebrauchen, „nicht Adaptation, sondern Transformation". Daß daneben auch die Schnelligkeit, mit der die Denkprozesse vor sich gehen, in Betracht kommt, ist selbstverständlich. Der rasche Denker überfliegt Gedankenzusammenhänge, die sein Kamerad von der langsamen Truppe einzeln und jeden mit einem besondern Willensimpuls erobern muß. Dort wird infolgedessen viel Kraft erspart, die die überschüssige Zeit anderweit nutzbringend ausfüllt. Man könnte nun die Menschen nach der Art, wie sie auf alle seelischen Reize reagieren, einteilen in Kopien, Originale und Persönlichkeiten. Wenn auch die wahre Persönlichkeit ein Ideal bleiben wird, so muß doch die Sehnsucht nach ihm jeden Menschen, ganz besonders jeden Lehrer und Erzieher, immer aufs neue begeistern. Die Art der geistigen Arbeit ist meines Erachtens das charakteristischste Merkmal der intellektuellen Seite, und da der Lehrerberuf in geistiger Arbeit an andern und in andern aufgeht, so erhellt daraus ohne weiteres die hohe Bedeutung der Wechselbeziehung zwischen Unterrichtsmethode und geistiger Aktivität des Lehrenden. Naturgemäß wird der Lehrer vom Typus des mechanischen Arbeiters seinem Unterrichte wenig oder nichts Individuelles geben können, eben weil er nichts spezifisch Persönliches aufzuweisen hat. Er erscheint lediglich als Übermittler von Wissensschätzen und Fertigkeiten, als Beamter oder Techniker, der sein Maß von Arbeit redlich verrichtet. Wenn der Volksmund sagt, es könne niemand aus seiner Haut heraus, so zeugt das von richtiger Beobachtung. Auf den Lehrer angewendet: die Art seiner geistigen Arbeit ist in hohem Maße bestimmend für die Methode, nach der er seine Schüler arbeiten läßt. Da haben wir zunächst den Freund des exakten Wissens, den grundsoliden, fleißigen Lehrer, aber leider mechanischen Denker — man verzeihe das Paradoxon. Er geht sorgfältig vorbereitet zum Dienst, schüttet ein bestimmtes Quantum geistiger Nahrung vor und müht sich ehrlich, bis es verschlungen. Wenn die Wiederholung recht glatt geht, womöglich mit seinen eigenen Worten, dann ist er befriedigt. Seine Klasse weiß viel, man braucht nur aufzuziehen, dann surren die Räder der Zungen. Nichts kann ihn von seiner Bahn verdrängen, mit einem: „Das kommt noch nicht" weist er den fürwitzigen Buben ab, der sich erdreistet, etwas andres vorzuschlagen als der gestrenge Herr Präzeptor. Seine Stellung zu neuen methodischen Vorschlägen wird bestimmt durch die Forde-

rungen, die man an seine geistige Selbständigkeit stellt. So preist er in hohen Tönen ein Schwärtchen, das ihm reichlich Material zu mechanischen Übungen beut. Ihn grauset vor dem freien Aufsatz: man kann da gar nichts mehr anfangen mit dem wohldurchdachten oder einem „bewährten“ Hilfsbuche entnommenen Mustertexte. Was soll aus der Religionsstunde werden, wenn das biblische Deduktionsmaterial verschmäht und als beste Stoffquelle das frisch pulsierende Leben der Gegenwart und ganz besonders die religiöse Erfahrung der vor ihm sitzenden Kinder empfohlen wird? Was ihm ein Greuel, ist jenem eine Quelle des edelsten Berufsgenusses. Nichts Höheres und Schöneres kennt er, als zu prüfen, wo man ein Brünnlein zum Fließen bringen, ein Stück Eigenart sich entfalten lassen könne. Mag er manchmal auch im Eifer den Stoff ein wenig vernachlässigen, sicher stehen die Leistungen seiner Klasse an wahrem Werte höher als die der stoffgefütterten, wissensschwangeren Parallele, deren Schätze sich bei schärferem Schauen als Bleiglanz, nicht als Silber enthüllen. Die Steigerung der Aktivität des Lehrers zur Produktivität muß notwendigerweise eine erhöhte Wirkung auf die Selbsttätigkeit der Schüler zur Folge haben, und zwar gilt dies meines Erachtens auch für den Fall, daß der Lehrer produktiv arbeitet auf einem Gebiete, das dem Schulwissen im engeren Sinne mehr oder weniger fern liegt. Wie ist das zu erklären? Produktives Schaffen ist eine seelische Tätigkeit, deren Arbeitsweise wohl bei jedem Individuum anders geartet ist, im wesentlichen aber eine Anspannung aller psychischen Kräfte bedingt. Eine Idee taucht spontan aus der Tiefe des Bewußtseins auf, drängt sich hervor und behält solange die Vorherrschaft, bis sie dem Menschen in ihrem ganzen Umfange klar wird. Nur derjenige vermag aber Äußerungen der Spontaneität zu erkennen und im vollen Umfange zu würdigen, der diesen psychischen Prozeß an sich selbst erlebt und scharf beobachtet hat. Ihm sind Antworten, die von der Schablone des Unterrichts abweichen und durch Inhalt oder Form bedeutungsvoll erscheinen, wertvolle Fingerzeige für die Richtung, die er einzuschlagen hat. Er geht sofort vom Hauptwege ab und läßt sich vom Kinde sagen, wie es auf diese Meinung gekommen, fordert Beispiele usw. Oft melden sich, durch das interessante Intermezzo angeregt, andre und bringen Material herzu, das den Bau zweckmäßig und originell gestaltet. Fast noch wertvoller dünken mich die Anordnungen, die hierdurch für das außerschulische geistige Leben der Schüler gegeben werden; sind doch Anregungen mindestens so wertvoll wie die im Unterrichte erworbenen Schätze. Gewiß wird es sich in jeder Klasse nur um einzelne Schüler handeln; aber verdienen denn diese nicht auch ab und zu eine kleine Extralektion, da doch den Schwachen oft verhältnismäßig zu viel Zeit gewidmet werden muß? Das ganze Verhältnis der intellektuellen Seite der unterrichtlichen Tätigkeit des Lehrers könnte man in den treffenden Ausspruch Ernst Lindes zusammenfassen: „Ein trockener Lehrer wird hölzerne Schüler haben; einem lebendigen Lehrergemüt erschließen sich die Schülerherzen wie Blumen dem Sonnenschein“.

Damit verlassen wir diesen Punkt und wenden uns den Beziehungen zu, die zwischen der Eigenart des Lehrers und den Gefühls- und Willenswirkungen seines Unterrichts bestehen. Absichtlich schalten wir hiervon die Wirkungen aus, die sich ohne weiteres bei jedem Lehrer zeigen müssen, wie Zucht, äußere Ordnung, Art des Verkehrs — ob kühl, ob herzlich, ob steif-sachlich oder persönlich-teilnehmend — und beschränken uns auf die Beziehungen, die durch den Unterricht hergestellt werden. Es ist unerläßlich, auf die Faktoren hinzuweisen, die

an der Gemüts- und Willensbildung des Lehrers selbst tätig gewesen sind, wie Eltern und Geschwister, Schulerziehung und Lebenserfahrungen im allgemeinen. Hier ein strenges, vom Oberhaupt der Familie in wohlbedachten Grenzen gehaltenes Leben, dort freies Ausleben jedes Gliedes, Subjektivität im höchsten Grade. Dieser hat prächtige Vorbilder in seinen Eltern, jener lernt bereits in zarter Jugend die Schattenseiten des Lebens kennen, entweder in Gestalt einer oberflächlichen Mutter oder eines in sinnlichem Genusse jeder Art schwelgenden Vaters. Der eine wächst mit gleichaltrigen Geschwistern auf und lernt so praktisch Rücksicht auf andre nehmen; der andre gerät als einziges Kind leicht in die Gefahr, Egoist zu werden. Auch ist's nicht gleichgültig, welchem Milieu er entstammt, einem begüterten Bauernhause oder einer armen Arbeiterfamilie, die den begabten Jungen unter schweren Opfern aufs Seminar schickt. Die Eindrücke der Jugend lassen sich nicht so leicht verwischen und bestimmen zum großen Teile seine Gefühls- und Willensrichtung, ob zum Optimismus, ob zum Pessimismus neigend. Wichtig sind ferner für den heranwachsenden Lehrer die Einflüsse der Personen, die ihn vom Zeitpunkte der Pubertät an unterrichten und erziehen und die damit eine ebenso schwierige wie dankbare Aufgabe erfüllen. Einen Faktor ganz variabler Größe stellen die Lebenserfahrungen dar, besonders diejenigen, die wir im Jünglings- und Mannesalter machen und die nach dem Eintritt ins Amt unsre eigentlichen Erzieher sind. Ich denke in erster Linie an die Menschen, mit denen wir in nähere Berührung kommen, entweder amtlich oder so, daß sie durch glücklichen Zufall eines gütigen Geschickes unsern Weg kreuzen und wir mit ihnen durch geistige Bande in Freundschaft verbunden werden. Umgang mit Gleichgesinnten, Verkehr mit solchen, die uns Hohes vorleben, uns durch ihr Beispiel für Edles begeistern, sind für die Gefühls- und Willensbildung dasselbe wie der warme Gewitterregen für das samenbergende Land. Glücklich der, dem er beschieden! Daß auch äußere Lebensverhältnisse, wie Familie, besondere Ereignisse, materielle Lage, das Individuum, namentlich seine Weltanschauung, beeinflussen, sei nur angedeutet. Nun fragt es sich, was des Lehrers Wille aus Anlage und Umgebungseinflüssen macht. Da gleicht einer dem knetbaren Gipse, der sich willenlos formen läßt. Er wird niedergedrückt von schlimmen Erfahrungen, Mißerfolge lähmen seine ohnehin schon geringe Tatkraft, er erliegt der Massensuggestion und glaubt nicht, daß jeder bis zu einem gewissen Grade seines Glückes Schmied ist. Er ergibt sich mit mohammedanischem Fatalismus seinem Schicksal und versucht nicht einmal, sich zum Herrn der Situation zu machen. Er betrachtet sich als das Produkt unglücklicher Verhältnisse und wagt trotz besserer Einsicht nicht, seinen Willen als Faktor zur Vergrößerung des Produkts mit in Rechnung zu stellen. Wie ganz anders der Willensstarke! Er greift in die Speichen seines Schicksalsrades; er sieht nach, ob es nicht an ihm fehlt; rücksichtslos legt er den Finger auf die Wunden seiner Schwächen und Fehler; er arbeitet mit zäher Energie an sich selbst und wartet nicht, bis ihm einer unter die Arme greift. Wir erleben heute noch Beispiele, daß Männer ihre Charakteranlagen durch strenge Zucht verfeinern und Mängel fast beseitigen. Gewiß findet hierbei ein riesiger Energieverbrauch statt; wer aber seinen Willen planmäßig in der Richtung aufs Gute steigert, der siegt im Wettlauf über den Nachbarn, der bei hoher Intelligenz schwachen Willen besitzt.

Ähnlich verhält es sich mit der Gefühlsveranlagung des Lehrers. Mit hoher Intelligenz und starkem Willen verbindet sich nicht selten Gefühlsarmut, wie andern-

teils oft starkes Fühlen mit Willenlosigkeit gepaart ist. Nun entsteht die Frage, ob das Gefühls- und Willensleben des Lehrers mit Notwendigkeit im Unterrichte zutage treten muß. Gewiß nicht. Kein Gesetz, kein Lehrplan, kein Vorgesetzter kann vom Pädagogen fordern: „Du mußt dich ganz geben!“ Es sind drei Fälle möglich: er verbirgt seine Gefühls- und Willensseite sorgsam, er künstelt, er bildet eine innere Einheit, die sich in allen Lebenslagen gleich bleibt. Leuten der zweiten Art ist wohl schon jeder begegnet: sie führen ein Doppelleben, in der Familie ein andres als im Berufe, vielleicht noch ein drittes im geselligen Verkehr. Kann auch das Spezifikum der Eigenart nicht ganz geleugnet werden, immerhin erscheinen diese Leute in verschiedenem seelischen Gewande; man kann ihnen fast die Fähigkeit der psychischen Umkleidung zusprechen. Diese Verwandlungskünstler „machen“ in Stimmung und das besonders gut in Anwesenheit „maßgebender Ohren“, bei Revisionen oder selbst in öffentlichen Prüfungen. Kinder haben dafür ein feines Gehör, der Trick glückt nicht oft, der Charlatan verfällt dem Spott seiner Klasse. Wir kommen damit zu den intimsten Angelegenheiten des Lehrerberufes, die er mit einigen andern gemeinsam hat: mit dem Geistlichen und Bühnenkünstler. Vergleiche hinken zwar, aber die Wahrheit tritt in diesem Gewande deutlich hervor. Man denke an zwei Predigten, die über den gleichen Text nach derselben Disposition gehalten werden. Wir spüren bald, ob die ganze Persönlichkeit hinter dem Redner steht: Tonart, Blick, Geste sagen manches, das Beste aber fühlen wir. Und hören wir einen andern mit schwunghafter Rede die Andächtigen fesseln, so merken wir, daß geistreiche Wendungen das Gefühl vergebens zu ersetzen suchen. Die großen Künstler im Reiche der Bretter wirken im letzten Grunde — ja besonders dann, wenn Gestalt und Stimmittel illusionsstörend empfunden werden — dadurch, daß sie ihre Rollen leben, nicht spielen, daß sie den Gestalten des Dichters Leben ihrer Seele einhauchen, ihren innern Menschen nach außen projizieren. Ähnliches gilt für den Lehrer. Blickt hinein in eine Klasse! Da steht er in der Gedichtbehandlung: vergessen sind die kahlen Wände des Schulzimmers, des Lehrers ganze Seele ist bei dem Stoffe, unbewußt tritt die Technik der Methode zurück, drängen sich Stimmungen hervor. In der Geschichte behandet er große Zeiten: ohne Wortschwall, kurz und knapp, mehr andeutend als ausmalend, mit echter Begeisterung schildert er erhebende Szenen. Im Religionsunterrichte wird er warm bei Betrachtung köstlicher Abschnitte aus der Bergpredigt; er muß seine Bewegung meistern, wenn es gilt, Dinge zu erörtern, die ihm Gegenstand ernster Selbstprüfung waren. Wir erkennen hier die außerordentliche Bedeutung des suggestiven Einflusses, den der Lehrer namentlich auf die jüngeren Kinder ausübt. Wenn er mit feinem Instinkte spürt, daß die Verbindung von Herz zu Herz hergestellt ist, dann nützt er die Sachlage aus. Diese Wirkung ersetzt stundenlange Belehrung, weil sie direkt, jene aber indirekt ist. Die ganze Lebensauffassung des Lehrers kommt hier zur Geltung, sein Glaube an die Macht des Guten, sein unversieglicher Optimismus. Das sind Weihestunden der Schulzeit, die nach langer Zeit noch wach werden. Wir können zwar den Begriff der Suggestion nicht haarscharf definieren, aber wir fühlen ihre tiefgehenden Wirkungen. Sie scheinen mir parallel zu gehen dem Grade, in dem der Lehrer sein Fühlen zum Ausdruck bringt. „Jeder Lehrer sollte sich darüber klar sein, was für ein mächtiges Erziehungsmittel er in der unmittelbaren Beeinflussung des Kindes hat“ (Meumann). Da nach Meumann „der pädagogische Voluntarismus in der richtigen Behandlung des Gefühls- und Willenslebens der Kinder das Fundament aller Beein-

flussung des Kindes durch den Erzieher erblickt“ und da „die Intensität und Feinheit der Gefühlsreaktionen am sichersten den Willen und damit den brauchbaren Menschen bilden“, so erkennen wir klar die unermeßliche Bedeutung der Beziehungen zwischen des Lehrers Gefühls- und Willensleben und seinem Unterrichte. Die Wirkung wird um so tiefer sein, wenn die Idee eines Gedichtes z. B. im Lehrer Gefühle hervorruft, die zum ersten Male unter ganz besonderen Umständen erregt wurden, die ihn an Lebenslagen erinnern, deren Entscheidung für ihn wichtig war. Treten in dem zu vermittelnden Stoffe ihm Gedanken entgegen, die seiner Weltanschauung entsprechen, so wird der suggestive Einfluß der Lektion ein ganz andrer als sonst. Helden, deren starken Willen er infolge eigener Zucht vortrefflich würdigen kann, schildert er naturgetreu und lebhaft. Eine Sonderstellung nimmt in dieser Beziehung der Religionsunterricht ein. Da Religion im wesentlichen Gefühlssache ist, so wird der Erfolg des Religionsunterrichts hervorragend von der gefühlsmäßigen Beanlagung des Lehrers und seiner Stellung zum jeweiligen Stoffe abhängen. Der Denker wirkt hier mehr nach der intellektuellen Seite, seine Schüler werden über die religiösen Begriffe klar — fruchtbringend ist demnach seine Wirksamkeit dort, wo es sich um rein ethische Fragen handelt. Der stark Fühlende versetzt ähnlich geartete Naturen, besonders Mädchen, leicht in Stimmung und erzeugt dadurch weiche Gefühlswerte. Gewisse Partien dogmatischer Art werfen Fragen auf, die jeden denkenden Menschen bewegen und die jeder rein subjektiv beantwortet. Des Lehrers Überzeugung wird hier und da mit dem von der Kirche normierten Bekenntnis kollidieren und das um so mehr, wenn die Auslegung des Dogmas von autoritativer Seite vorgeschrieben und eine individuelle Färbung ausgeschlossen ist. Pflicht und amtlichem Gewissen folgend, stellt er seine eigne Meinung in den Hintergrund und lehrt, was ihm geheißen. Das kann nur lehrhaft, kalt, ohne innere Teilnahme geschehen und mit psychischem Widerstreben dann, wenn des Lehrers Entwicklung durch tragische Umstände auf einem Punkte angekommen ist, der der religiösen Anschauung seiner Konfession entgegengesetzt ist. Ist da nichts gerechtfertigter als die Folgerung, den Lehrer auf einige Zeit vom Religionsunterrichte zu befreien, zum eignen Wohle wie zum Segen der Kinder? Ganz unverständlich erscheint darum die Forderung eines sächsischen Geistlichen, in solchen Fällen müsse dem Lehrer das Amt genommen werden.

Von ähnlicher Bedeutung sind die Wirkungen negativer Art, die Willenshemmungen. Meumann unterscheidet zwei: „Die einen treten bei einer einzelnen Leistung auf und haben eine charakteristische, rückwärtswirkende Tendenz. . . . . In etwas andrer Weise wirkt die dauernde, sich ausbreitende Hemmung. . . . . Das Kind geht in allen Leistungen zurück, Mangel an Selbstvertrauen, Mangel an Vertrauen zum Erzieher und an Vertrauen des Erziehers zum Kinde treten in eine verhängnisvolle zirkuläre Wechselwirkung, und das Kind kann an einer solchen Hemmung seines Willenslebens zugrunde gehen oder für sein ganzes Leben schwer geschädigt werden.“ Hier spielt die Selbstzucht des Lehrers die größte Rolle. Es treten im Unterrichte so viel störende Momente ein: Unachtsamkeit, Unarten, so daß der Lehrer leicht in Affekt gerät und mitten in der Stunde ein Strafgericht vollzieht, sei es auch nur in Gestalt einer zornerfüllten Drohung oder Mahnung. Je temperamentvoller seine Charakteranlage, je reizbarer sein Nervensystem, desto öfter und stärker brechen die Gewitter los. Was er im Ärger gesprochen und bald als übereilt erkennt, dessen Erinnerung nach der Pause als leiser Schatten nicht weiter be-

achtet wird, wirkt in zartbesaiteten Naturen lange nach und schädigt die Entwicklung des Kindes in großem Umfange, mag auch der Lehrer durch ein herzliches Wort den Fehler gut machen wollen. Dazu kommt die vorbildliche Wirkung der Persönlichkeit. Größere Kinder empfinden Achtung vor der Selbstbeherrschung, unbewußt entschließen sie sich, es in ähnlichen Lagen dem Lehrer gleich zu tun. Das fortwährende Bändigen und Korrigieren eines feurigen Temperaments reibt zwar auf, besonders dann, wenn schlimme Elemente nicht vereinzelt vorhanden sind und ein überfüllter Lehrplan Eile gebeut; aber der Pädagog weiß, daß jede übereilte Handlung seinerseits im Gemüte der Kinder viel einreißt: diese Erkenntnis muß seinen Willen lenken. Und wieviel ist gewonnen, wenn des Lehrers Persönlichkeit so mächtig wirkt, daß die Schüler in ihm ein Ideal erblicken, das vor den der Geschichte, Sage und Literatur entnommenen Vorbildern den hohen Wert der lebendigen Beziehung und Anschaulichkeit besitzt?! Sie steht an Bedeutung mindestens den Maßnahmen gleich, mittels deren man in der Gegenwart den Willen der Jugend zu bilden sich bemüht: ich meine die Überschätzung der von motorischer Seite kommenden Faktoren.

II.

Nach der skizzierenden Darstellung der zahlreichen Beziehungen zwischen der Eigenart des Lehrers und den intellektuellen, gefühlsmäßigen und voluntaristischen Wirkungen seines Unterrichts stellt sich ohne weiteres die Frage ein: Welche Folgerungen ergeben sich hieraus? Diese betreffen in erster Linie den Lehrenden selbst, sodann sein Verhältnis zu den Kindern, und schließlich werden wir daran einige Bemerkungen über seine Beurteilung und Verwendung knüpfen.

Der Lehrer hat die Pflicht, neben seiner wissenschaftlichen Fortbildung im allgemeinen und seiner beruflichen Förderung im besondern auch der Analyse seiner persönlichen Eigenart und deren Beziehung zum Unterrichte Aufmerksamkeit zu schenken. Es genügt nicht, daß er mit der psychologischen Forschung der Gegenwart hinreichend vertraut ist, er muß die Erkenntnisse nicht nur auf seine Schüler, sondern auch auf sich selbst anwenden. Die Begabung für einzelne Fächer wird er ohne weiteres kennen, es handelt sich weiter um die Feststellung der Art seiner gedächtnismäßigen Arbeit, des Anschauungs- und Vorstellungstypus, des Apperzeptions- und Aufmerksamkeitstypus, der Charakteranlage, um die Analyse der geistigen Arbeit. Wir verlangen also vorurteilslose und strenge Selbstprüfung und zwecks Abstellung der Mängel, die für das Lehramt hinderlich sind, rücksichtslose Selbstzucht. Die Klarheit, die er damit über seine seelische Verfassung gewinnt, kommt ihm indirekt sehr für die Beurteilung der Kinder zustatten; denn wie will derjenige andre richtig beurteilen, der sich selbst nicht genau kennt? Die Mahnung der griechischen Weisen: „Erkenne dich selbst!“ hat demnach für den Lehrer einen besonders tiefen Sinn. Er prüfe ferner den Einfluß, den seine seelische Eigenart auf seine Unterrichtsweise hat. Er wird bald merken, daß Mißerfolge auch einmal aufs eigne Konto kommen, und wird sich infolgedessen um die Abstellung des Übels bemühen. Das gilt erst recht dort, wo es sich um die Wirkung von Mensch zu Mensch handelt. Er hole sich Rat am besten aus den Quellen der Wissenschaften, erarbeite und verarbeite das Material erst selbst und verschmähe die methodischen Hilfsbücher, die ihm den Gang der Lektion bis in die Details vorschreiben, vielleicht gar ihm durch

Fragen und fertige Ergebnisse auch die geringste geistige Arbeit abnehmen. Die in schneller Folge erscheinenden Auflagen dürfen ihn nicht bestechen. Wenn Tausende durch Nichtkauf gebrauchsfertiger Präparationen still, aber merklich protestierten, würde die oft auf tiefem Niveau stehende Produktion derartiger Machwerke bald aufhören. Er greife nach wissenschaftlichen Handbüchern und lasse sich methodisch fördern durch Schriften, die ihn zum Nachdenken anregen, aber nicht zum Nachmachen verführen. Denn das beste, was er geben kann, ist schließlich seine Persönlichkeit, die infolge völligen Aufgehens im Stoff reiche Gefühls- und Willenswirkungen hinterläßt. Wird er so zum geistigen Vater seiner Schüler, dann erst erstrahlt ihm Licht und Wärme seines Berufes recht. In der Übermittelung von Kenntnissen und Fertigkeiten erblickt er die eine Seite seines Amtes, in der Hingabe seiner Seele die andere, vielleicht wichtigere, namentlich deshalb, weil für den Volksschüler vom Tage der Schulentlassung an der materielle Erwerb in den Vordergrund tritt und die Nachwirkungen der Schulzeit zum größten Teile von der rein persönlichen Tätigkeit des Lehrers abhängen. Was er versäumt, werden andre schwerlich nachholen. Wie so oft im Leben, liegen auch hier Vorzüge und Nachteile nahe beieinander. Markante Persönlichkeiten laufen leicht Gefahr, ihr Übergewicht an Verstand und Willensstärke allzusehr walten zu lassen. Der Lehrer um so mehr, als er über Unmündige verfügt, die der Suggestion erliegen und seinem Einflusse willenlos preisgegeben sind. Er formt die Klasse nach seinem Sinn und ertötet die Eigenart der Kinder in dem Bestreben, ihnen seinen Geist auf- und einzuprägen. Hier berühren wir die Schranken, die dem Walten der Lehrerpersönlichkeit gezogen sind. Sie darf sich nicht ungezügelt ausleben, selbst nicht einmal nach der guten Seite, sie muß sich vielmehr besinnen, welche Stellung ihr im Kultur- und Schulleben zukommt und welche Rechte das Kind von ihm beanspruchen kann. Es ist ja ein lebendes Kapital, der Eltern sowohl als des Staates. Der Lehrer darf seine Eigenart nur insoweit walten lassen, als sie vorbildlich wirkt und die Individualität des einzelnen Kindes nicht erstickt, sondern ihre Keime aus dem Boden der Seele gelockt werden. Er fühle sich also nicht als autokratischer Herr über Seelen und Geister, sondern als Arzt und Gärtner. Diese rechte Stellung bekundet sich namentlich in der Beurteilung des Kindes. Ganz unbeachtet schleicht sich in diese ein subjektives Moment. Wer uns ähnelt, erscheint uns angenehm. Und doch, wieviel Unheil wird angerichtet durch den falschen Schluß von uns selbst auf andre, noch dazu auf Kinder! Die zahlreichen Faktoren unserer psychischen Leistungen kennt niemand so genau wie wir selbst, ebensowenig wir diejenigen, die die Leistungen der Kinder hervorbringen. Man prüfe abnorme Fälle gründlich und betrachte dauernd geringe Leistungen nicht ohne weiteres als Ausfluß von Faulheit oder Bosheit; sie müssen vielleicht in einer Rubrik gebucht werden, die man in unsern Zensurtabellen zurzeit noch nicht findet. Er hüte sich, aus allen Kindern alles machen zu wollen; ein Plus im Intellekt — meist nur in der Gedächtnisleistung — wird von dem dadurch entstehenden Minus im Gefühls- und Willensleben mehr als aufgewogen. Die Zensierung der Arbeiten, z. B. der Aufsätze, geschehe pädagogisch, nicht juristisch; der Erfolg werde stets mit Berücksichtigung der Eigenart und Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes gemessen und nicht vom engherzigen Standpunkte eines Pedanten, der nur gut heißt, was ihm zusagt. Darum auch Toleranz gegen solche, die den Lehrer oft nicht zufriedenstellen können; man nehme hier den Willen für die Tat. Ein wirksames Korrektiv bildet für den Volksschul-

lehrer die Tätigkeit als Klassenlehrer, die ihm hinreichend Gelegenheit bietet, die Leistungen der Kinder in den einzelnen Fächern kennen zu lernen; diese Beobachtung schützt ihn vor falscher Beurteilung und vor falschen Maßnahmen, denen der fast nur als Fachlehrer tätige Kollege an der Mittelschule leicht verfällt. Die engen Beziehungen zwischen Eigenart des Lehrers und seinem Unterrichte bedingen natürlich auch Vorsicht in der Kritik der einzelnen Lektion und seines gesamten Wirkens. Wer die Wechselwirkung zwischen Lehrer und Unterrichtsmethode leugnet oder nicht hinreichend würdigt, wird dem Unterrichtenden nur zum Teil gerecht; noch weniger, wenn er auf Grund einer einzigen Stunde ein Urteil über jahrelange treue Arbeit fällt. Nehmen wir an, der Besuch fände in einer Klasse statt, mit der der Lehrer noch nicht den rechten Kontakt gefunden; in einem Fache, das dem Lehrer gar nicht „liegt", zu einer Zeit, da er infolge eigener seelischer Depression oder ungünstiger Adaptation der Kinder nur mühsam vorwärtskommt: so wird die Zensierung der Leistung sehr niedrig ausfallen und ein andermal, wenn dieselben Faktoren positive Werte darstellen, sehr günstig. Die rechte Wertschätzung der Lehrerarbeit ist also nur möglich bei genauer Kenntnis der Lehrerpersönlichkeit. Wir haben wohl die Zeit für immer hinter uns, wo man nach Beckmesserart eine Universalmethode als einziges Kriterium ansah und jeden persönlichen Seitensprung vom geheiligten Schema als eine Sünde wider den „Geist" amtlich geeichter Methodik ankreidete! Ja, ich gehe noch einen Schritt weiter und mache ein großes Fragezeichen hinter die Behauptung, das beste Mittel zur methodischen Förderung des einzelnen sei Nachhalten von Musterlektionen. Das mag gelten für die Anfänger, aber nicht für solche, die schon lange in der Praxis stehen. Was bei dem einen ein Ausfluß eigenen Wesens, wird beim anderen eine mißlungene Kopie, falls er nicht versteht, das Originelle in seiner Weise zu verarbeiten. Die berufliche Förderung der Lehrer muß in der Richtung geschehen, die Meumann mit den Worten andeutet: „Der Lehrer erscheine nicht als das ausführende Organ staatlicher und gesellschaftlicher Vorschriften, sondern als der geistige Schöpfer seiner eigenen Wirksamkeit." Wenn er das tatsächlich ist, „dann muß er auch das Recht haben, die Behandlung seiner Unterrichtsfächer und seiner Zöglinge nach seiner Überzeugung zu richten, und der Lehrer sollte niemals bloß wegen einer Abweichung von den Vorschriften über die Methodik als solcher zur Rede gestellt werden, sondern höchstens über die Gründe, die ihn dazu veranlaßt haben". Noch eins! Die Ausführungen des ersten Teils lassen einige Forderungen über die Verwendung des einzelnen Lehrers angezeigt erscheinen. Diese ist bisweilen nur von äußeren Gründen abhängig, in der Hauptsache von der Anciennität. Große Schulorganismen ermöglichen und heischen mit Notwendigkeit die Verteilung der Arbeit vom Standpunkte der Ökonomie, deren Vorteil Lehrern wie Schülern zustatten kommt. Dieser eignet sich vorzüglich zum Mädchenlehrer, jener paßt besser in eine Knabenschule, der eine wirkt als Elementarlehrer am rechten Platze, der andere auf der Oberstufe. Wer begabte Kinder zu fördern versteht, würde vielleicht in der Hilfsklasse sich und die Schüler fortwährend schädigen. Jahrelange Beschäftigung in Verhältnissen, die dem Lehrer fortgesetzt Hemmungen verursachen, muß als unökonomisch verworfen werden.

Wir stehen vor einer grundlegenden Änderung des Schulwesens. Vergessen wir nicht, daß auch die besten Reformen erst wirksam werden durch die Lehrerschaft. Der Staat wird dafür sorgen durch tiefere wissenschaftliche Ausbildung; der einzelne aber trägt dazu bei, wenn er sich beruflich und menschlich vervollkommnet

und wenn seine Lehrtätigkeit ein Spiegelbild dieser aufwärtsgehenden Entwicklung ist. Mag man auch die Bedeutung seiner Arbeit, weil sie verborgen und an der breiten Masse geschieht, nicht allenthalben recht bewerten: ihm strahlt trotzdem als Leitstern des Dichters Wort: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben. Bewahret sie!“

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Das historische Interesse der Schüler. Unter den pädagogisch-psychologischen Untersuchungen des letzten Jahrzehnts nehmen die Untersuchungen über das sehr wichtige Gebiet des kindlichen Interesses einen breiten Raum ein. Häufig ist dabei die Frage nach der „Beliebtheit der Unterrichtsfächer“ gestellt und ein auf dem Wege der Befragung gewonnenes statistisches Material verarbeitet worden. Es darf aber nicht verkannt werden, daß bei solchem Verfahren über den natürlichen Interessenzug der Schüler, ganz besonders über ihre wirklichen Neigungen zu Stoffgebieten, kein einwandfreies Ergebnis erzielt werden kann. Die Fehler der Untersuchungsmethode sind leicht erkennbar. Insbesondere ist ein Zweifaches zu beachten.

Der Schüler und noch mehr die Schülerin gehen bei der Beurteilung der Beliebtheit des Unterrichtsgegenstandes oft genug von Gesichtspunkten aus, die mit dem Fach selbst nichts oder nur sehr wenig zu tun haben. So z. B. hat die Methode des Lehrers, ja selbst seine Persönlichkeit, mitunter sogar seine äußere Erscheinung und sein Auftreten, die Entscheidung darüber, was den Schülern von Unterrichtsgegenständen besser gefällt, was schlechter; daher kommt es auch, daß mitunter sogar die Ansicht über die Beliebtheit eines Unterrichtsgegenstandes mit den Jahren, besser gesagt mit den Lehrern, wechselt, während fälschlich die Erklärung dafür meist ausschließlich in der zunehmenden Reife des Schülers gesucht wird.

Sodann sind einzelne Gebiete, wie z. B. Deutsch oder Geschichte, viel zu weit gefaßt, um ein allgemeines Urteil zuzulassen, wie das ja auch von manchen Statistikern beobachtet wurde; es kann z. B. jemand für Grammatik gar kein Interesse haben und dabei für Literaturgeschichte „schwärmen“; es kann ein anderer Schüler an der Kriegs- und Kaisergeschichte nicht den mindesten Geschmack finden, dagegen für Kultur- und Kunstgeschichte höchst begeistert sein, und umgekehrt; kurz: diese Untersuchungen fassen meiner Ansicht nach viel zu weit auseinanderliegende Gebiete zusammen, um in jedem Falle ein klares und eindeutiges Bild zu ergeben.

Deshalb versuchte ich der Klärung dieser Frage auf einem etwas abgeänderten Wege beizukommen, indem ich einzelne Wissensgebiete herausgriff und darauf meine Untersuchungen beschränkte. Die verwendete Methode ist folgende:

Es wurden am Schluß des Schuljahres diejenigen jungen Leute, welche die Handelsakademie als Absolventen bezw. als Absolventinnen verlassen sollten, eingeladen, in der Schule über folgende Fragen je eine kleine Abhandlung zu schreiben: 1. Was aus dem Gesamtgebiete der Geschichte hat mich am meisten interessiert und warum? 2. Was aus der gesamten Geographie hat mich am meisten interessiert und warum?

Bei den 26 Knaben handelte es sich um junge Leute von 18—22 Jahren, welche im allgemeinen acht Jahre Studium hinter sich hatten; bei den 25 Mädchen um

junge Damen von 16—20 Jahren, die meist nur zwei Jahre studiert und natürlich auch nur ein viel kleineres Wissensgebiet zu bewältigen hatten. Es wurde ausdrücklich bemerkt, daß die Ergebnisse keinerlei Einfluß auf die Note oder auf das Abgangszeugnis überhaupt haben würden, daß es sich vielmehr nur um eine Untersuchung des Professors handle, welche zu pädagogisch-wissenschaftlichen Zwecken diene. Außerdem wurde alles freigestellt: Papierformat, Schriftart usw., um auch hierbei einen Einblick in das weite Gebiet der Ausdrucksäußerungen zu erhalten. Dabei war ich mir natürlich von vornherein klar, daß nicht unter allen Umständen leicht zu klassifizierende Gruppen sich ergeben würden, doch waren die Schwierigkeiten tatsächlich kleiner, als ich erwartet hatte. Gerade durch die Beantwortung der Frage „Warum?“ sollte Licht in das Innenleben der jungen Leute gebracht werden, und die Beantwortung dieser Frage war als das Interessanteste des ganzen Versuches gedacht. Durch die Gegenüberstellung von Schülern und Schülerinnen in annähernd gleichem Alter und von ein und demselben Lehrer nach einheitlicher Methode unterrichtet, sollten dann auch die abweichenden Anschauungen der Geschlechter zutage gefördert werden.

In den folgenden Zeilen sollen nun die Ergebnisse mitgeteilt werden, soweit sie die erste Frage betrafen: „Was aus dem Gesamtgebiet der Geschichte hat mich am meisten interessiert und warum?“

Als Hauptgruppen kommen bei den Knaben in Betracht:

a) solche, die die Kriegsgeschichte bevorzugen;

b) solche, welche die Kulturgeschichte mehr interessiert.

Der Anzahl der Vertreter nach halten sich die beiden Gruppen ungefähr die Wage. (Siehe die folgende Tabelle!) Merkwürdig ist dabei, daß fast alle, welche für Kulturgeschichte begeistert sind, die Kriegsgeschichte ausdrücklich verabscheuen, während kein einziger der anderen Gruppe die Kulturgeschichte von seinem Interesse ausschließt. So schreibt ein Schüler:

„Für Kriegsgeschichte aller Zeiten und Völker (höchstens die Völkerwanderungszeit ausgenommen) habe ich nie ein Verständnis besessen und werde auch keines dafür bekommen; ich kann es nicht verstehen, wie Völker sich zerfleischen und gegenseitig aufreiben können, anstatt sich wirtschaftlich zu festigen; und mag auch solch ein Krieg manches Gute an sich haben, ich wünsche meinem Vaterlande keinen.“

Diejenigen, welche die Kriegsgeschichte bevorzugen, heben samt und sonders das patriotische Motiv hervor, indem sie die Freude und den Stolz über das Gedeihen des Vaterlandes ausdrücken; auch der eine (nichtdeutsche) Schüler, welcher die Geschichte der Einigung des italienischen Volkes als das Interessanteste bezeichnet, begründet das mit nationalen Hinweisen.

Diese Schüler sind durchwegs Romantiker, denen die mehr nüchternen Freunde der Kulturgeschichte gegenüberstehen. Dabei ist weitaus am meisten vertreten die reine Wirtschaftsgeschichte, besonders die Sozialgeschichte; allerdings muß bemerkt werden, daß letztere nicht nur beim Geschichtsunterricht des letzten Jahres ausführlich behandelt, sondern auch beim Unterrichtsfach „Volkswirtschaftslehre“ häufig in Erinnerung gebracht wurde. Gegenüber den Mädchen (siehe später!) gaben verhältnismäßig wenige Schüler, nur 9 %, die Kunstgeschichte als ihr Lieblingsgebiet an, davon nur einer die Kunstgeschichte des griechischen Volkes; dazu ist allerdings zu erwähnen, daß die alte Geschichte schon vor vier Jahren behandelt wurde, während sie bei den Mädchen in viel frischerer Erinnerung stand.

Gehen wir nun überhaupt zur Beantwortung der gleichen Frage bei den Mädchen über! Hier fällt sofort ein wesentlicher Unterschied gegenüber den Knaben auf. Für Kriegsgeschichte interessiert sich eigentlich keine einzige der jungen Damen, alle nur für Kriegshelden, überhaupt ist es immer in erster Linie die Persönlichkeit, welche die Mädchen interessiert; sie vermögen offenbar viel weniger als die Knaben, die Sache von der Person zu trennen. Daher kommt es wohl auch, daß der französische Eroberer Napoleon I. weitaus an erster Stelle steht, ja 20 % aller Mädchen erblicken in dieser Persönlichkeit sogar das Interessanteste der ganzen Weltgeschichte! Und forschen wir den Gründen nach, so erfahren wir, daß es die Tatkraft dieses Mannes ist, welche die Mädchen zu ungeteilter Bewunderung hinreißt. An Stelle weiterer Erörterungen möge der Ausspruch einer Schülerin wörtlich folgen:

„Mein größtes Interesse hatte ich am Abschnitt ‚Das Zeitalter Napoleons I.'. Ich bewundere an Napoleon die Energie, die er besaß, die Ausdauer und die außerordentlichen Taten, die zu vollbringen sonst kein Herrscher imstande gewesen wäre (!). Er war es, der das damals zerrüttete Frankreich einigte und auf eine höhere Kulturstufe brachte und auch in anderen Ländern den Keim zu neuem, kräftigerem Leben legte. Ich weiß wohl auch, daß er viele und große Fehler hatte und schlechte Eigenschaften und daß er oft Großes zerstörte, doch meine Bewunderung bleibt sich gleich; ich denke: Fehler hat ein jeder Mensch."

Aber auch die übrigen Mädchen, welche die Kriegsgeschichte bevorzugen (weitere 20 %) und die nationalen Kämpfe in den Vordergrund stellen, betonen doch ausdrücklich, daß für sie die „tapferen Männer, die Helden" der Grund sind, warum ihnen das Gebiet der Geschichte am meisten gefällt; daß von den angeführten Namen „Andreas Hofer" öfter wiederkehrt, ist bei einer tirolischen Lehranstalt weiter nicht verwunderlich.

Für Kulturgeschichte interessieren sich 60 % der Mädchen. Nun ist es aber äußerst interessant, zu sehen, wie sich bei den Unterabteilungen das Verhältnis genau umgekehrt wie bei den Knaben gestaltet. Für Kunst und Kunstgeschichte, insbesondere für die Griechen als Hauptvertreter künstlerischen Empfindens und der Schönheit des Ausdrucks äußern 26 % das lebhafteste Interesse. Für die „minnereiche, romantische Ritterzeit" 15 % und nur 9 % interessieren sich für Sozialgeschichte. Aber auch hier sind es wieder ganz bestimmte Persönlichkeiten, die im Mittelpunkte des Interesses stehen und die gewissermaßen die Verkörperung eines Begriffes für die Mädchen darstellen.

Folgende Vergleichstafel mag die genannten Ergebnisse veranschaulichen:

Vom Gesamtgebiet der Geschichte interessierten sich für

Kriegsgeschichte 37 % aller Vp.		Kulturgeschichte 63 % aller Vp.	
davon Knaben: 34 %	davon Mädchen: 40 %	davon Knaben: 66 %	davon Mädchen: 60 %
Begründung:		Sonderung:	
National-Begeisterung (22½ %)	Held (meist Napoleon I.) (14½ %)	Wirtschaftsgeschichte (33 %)	Kunstgeschichte (30 %)
Knaben 25 %	Knaben 9 %	Knaben 57 %	Knaben 9 %
Mädchen 20 %	Mädchen 20 %	Mädchen 9 %	Mädchen 51 %

Die Ergebnisse dieser Rundfrage weisen somit deutlich darauf hin, daß der Kulturgeschichte, wenn man in der Lehrplanfrage auch den natürlichen Interessenrichtungen der Schüler Rechnung tragen will, ein weit wichtigerer Platz, als bisher eingeräumt, gebührt. Selbstverständlich muß aus fachwissenschaftlichen Gründen die Kriegsgeschichte, oder wenn man lieber will, politische Geschichte, in um so größerem Umfang betrieben werden, je mehr sie Einfluß auf die heute bestehenden staatlichen Gebilde genommen hat. Dagegen entbehren die fern abliegenden kriegerischen Ereignisse in gleicher Weise des Interesses und der Bedeutung. Es ist ferner ein Prüfstein für den Bildungsgehalt der griechischen Kultur, daß sich noch nach 2000 Jahren eine fremde Jugend warm dafür interessiert. — —

In ähnlicher Weise habe ich Fragen bez. der Geographie und der Literaturgeschichte beantworten lassen, und in einigen niederen Klassen auch mehr allgemeine Fragen, wie nach dem interessantesten Buch, nach den Plänen für die Zukunft, nach dem Wahlspruch samt Begründung und ähnlichem. Auch habe ich versucht, experimentell die Beeinflußbarkeit der Schüler und Schülerinnen durch den Lehrer als Ordinarius und als gewöhnlicher Fachlehrer zu prüfen. Über die angewandten Methoden und Ergebnisse beabsichtige ich in den nächsten Heften zu berichten.

Innsbruck. Prof. Joh. Dück.

Einige Erfahrungen mit Versuchsklassen bringt der letzte Geschäftsbericht der Zentralschulpflege der Stadt Zürich. Freilich sind sie nicht gewonnen in der Erprobung einer gänzlichen Umgestaltung des Unterrichtsbetriebes — wie dies beispielsweise in Leipzig im Gange ist —, sondern sie betreffen im wesentlichen nicht mehr als einen Versuch mit der stärkeren Betonung und der didaktischen Eingliederung der Handbetätigung. Es wurde die manuelle Beschäftigung entweder in besonderen Stunden, die der Sprachunterricht opfern mußte, ausgeübt, oder sie trat in innerer Verbindung mit den realistischen Fächern auf, oder sie bildete schließlich in der zweiten Hälfte der Sprachstunden das Mittel zur darstellenden Verarbeitung des behandelten Themas.

Fast alle Klassen griffen zu der Arbeit des Modellierens. Zweifellos — so hebt der Bericht hervor — verstanden es bestimmte Lehrkräfte, die Formmasse als geeignetes Lehrmittel vorteilhaft in den Dienst des Unterrichts zu stellen, wogegen die Versuche anderer an dem Mangel an eigener praktischer Erfahrung und technischer Übung sich entweder im Stoff verloren oder die Ziele zu hoch steckten, so daß dabei der Hauptzweck verloren ging und das Modellieren in zwecklose Spielerei ausartete.

In anderen „arbeitenden“ Klassen wurden besondere Veranschaulichungsmittel herangezogen, namentlich für den Unterricht im Rechnen. Zahlenbilder und Rechenoperationen kamen durch die Schüler selbst zur Darstellung, sei es durch Holzstäbchen oder farbige Kartonscheiben, kreisrunde Klebformen aus buntem Papier usw. Hier zeigte sich mitunter die Gefahr, daß Lehrkräfte in ihrem großen Eifer das Denken durch die Anschauung ersetzen wollten und daß sie zu viel und zu lange bei den Klebformen verweilten.

Wieder andere Lehrer suchten einen Teil ihres Anschauungsunterrichtes ins Freie zu verlegen, um weniger gezwungen zu sein, den Erfahrungskreis der Schüler mit Hilfe von Lesestücken oder Bildern zu erweitern, sondern Sinn und Geist durch die Arbeit am Wirklichen, in Wald und Feld, auf der Straße, auf den Verkehrs-

plätzen zu stärken und zu schärfen. Daß diese Art des Unterrichtes dem Berichte nach zur schwierigsten gehört, ist leicht begreiflich, da es sich hier darum handelt, die Aufmerksamkeit des Schülers von dem Vielerlei auf ein Bestimmtes hinzulenken. Die vorausgegangene Orientierung des Lehrers erwies sich dabei als unerläßlich, wenn der Unterricht nicht in eine planlose „Bummelei" ausarten sollte. Als besonderer Zweig dieses Anschauungsunterrichtes mag die Gartenarbeit, oft nur Blumenpflege, genannt werden, die, soweit es die Verhältnisse und die Mittel erlaubten, mit großem Eifer betrieben wurde.

Etwas weiter ging eine Lehrerin der Elementarklasse. Sie vermutete, daß gewisse Ziele, die von den jüngsten Schülern mit großer Mühe bei vieler Geduld des Lehrers nur unvollkommen erreicht werden können, später, wenn der Schüler über reichere Erfahrungen verfügt, seine Organe besser entwickelt und die Sinne schärfer geworden sind, mit geringerem Kraft- und Zeitaufwand und sicherer und bleibender erobert werden können. So brachte sie die Schüler ihrer Klasse im ersten Jahre nicht zum Schreiben; diese Zeit wurde vielmehr mit Handarbeiten aller Art ausgenützt, und es wurde nur versucht, die Druckschrift zu lesen und Buchstaben und Wörter derselben auf verschiedene Arten nachzubilden. Auch im Rechnen blieb die Lehrerin absichtlich etwas hinter den Anforderungen des Lehrplans zurück, indem sie nur die Grundzahlen 1 bis 5 im Raume 1 bis 20 behandelte. In der zweiten Klasse wurde dann das Versäumte nachgeholt, und die gründliche und vielseitige Bearbeitung des Stoffes in der ersten Klasse ermöglichte es, bis zum Ende des zweiten Schuljahres das Pensum der zweiten Klasse vollständig zu erledigen. Auf diese Weise ist es gelungen, ohne Schädigung des Lehrzieles die schwierigsten Arbeiten ins zweite Jahr zu verlegen und im ersten Jahre etwas tiefer und anschaulicher bei den Elementen zu verweilen.

Allerdings betont der Bericht bei diesem einen Falle, daß hier eine Lehrerin mit „außerordentlichem Eifer ihrer Aufgabe oblag". Es wird damit ein Punkt berührt, der bei den Diskussionen der Erfahrungen mit Versuchsklassen — wie wir diese in nächster Zeit zu erwarten haben — keinesfalls vernachlässigt werden darf. Wenn — was menschlich zu verstehen ist — die Lehrer etwa mit ganz besonderer Anstrengung und starkem Ehrgeiz, dazu mit vielleicht seltener, hervorragender Begabung für die erprobte Art des Unterrichtes, ihre Versuchsschüler geführt haben, so ist die Übertragung der günstigen Ergebnisse auf normale Verhältnisse denn doch vorsichtig zu betreiben. Sch.

Eine Frauenhochschule ist in **Leipzig** vom Verein für Familien- und Volkserziehung begründet worden. Sie wird am 1. November d. J. ihre Wirksamkeit beginnen. Damit erfährt die Reihe verschiedenartiger Bildungsanstalten, die zur höheren Ausbildung des weiblichen Geschlechtes in den deutschen Bundesstaaten innerhalb der letzten Jahre erstanden ist, von privater Seite her eine eigenartige Ergänzung.

Der Verein ist bei seinem Werke von der Überzeugung geleitet, daß dem wissenschaftlichen Bedürfnis des weiblichen Geschlechts durch das Fachstudium an der Universität nicht so genügt wird, wie es in weiteren Kreisen die Notwendigkeit fordert. Es fehlt bisher, so ist die Meinung, an einer höheren pädagogisch-sozialen Bildungsstätte für die Frauenwelt. Eben diesem Mangel will die Leipziger Gründung abhelfen, und sie hofft, damit einem durch die moderne Kulturentwicklung

geforderten großen Ziele zu dienen. Daß als erster Vorsitzender des Kuratoriums, dem u. a. der derzeitige Rektor der Universität, Professor Dr. Lamprecht, angehört, Professor Dr. Volkelt zeichnet, wird mitwirken, dem neuen Institut das wissenschaftliche Ansehen zu sichern.

Es sind drei scharf bestimmte Aufgaben, die sich die Hochschule für Frauen stellt: sie will allen nach vertiefter Bildung strebenden Frauen die verständnisvolle Teilnahme am Geistesleben unserer Zeit und unseres Volkes ermöglichen; sie will ferner für die Ausübung des mütterlichen Erziehungsberufes eine auf gründlicher Einsicht beruhende Vorbereitung geben, und sie will schließlich die Frau befähigen, sich den mannigfaltigen gemeinnützigen Aufgaben, die ihr innerhalb der Gemeinde, des Staates und der Gesellschaft erwachsen, mit weitem Blick und mit vollem Verständnis für die Bedürfnisse der Gegenwart zu widmen. Auf diese Ziele hin sind drei Gruppen von „freien Vorlesungen" eingerichtet worden: Vorlesungen für allgemeine Bildung (Philosophie, Geschichte, Naturwissenschaft), pädagogische und sozialwissenschaftliche Vorlesungen. Darüber hinaus sind dann noch Studienkurse mit besonderen Aufgaben in Aussicht genommen. Sie sollen in einer ersten Gruppe für Lehrerinnen bestimmt sein, die an Kindergartenseminaren, Frauenschulen usw. die pädagogischen Fächer vertreten; in einer zweiten Gruppe sollen sie der Ausbildung für soziale Berufstätigkeit dienen. Für diese Studienkurse sind für später folgende Institute geplant: 1. Institut für Kinderforschung; 2. Erziehungsmuseum; 3. historisch-pädagogisches Institut; 4. sozialstatistisches Institut. Zum Besuch der freien Vorlesungen und zur Benutzung der wissenschaftlichen und praktischen Übungsstätten ist jede gebildete Frau berechtigt, die das 18. Lebensjahr erreicht hat. Zu den Studienkursen dagegen und den damit verbundenen Prüfungen werden nur zugelassen Frauen mit Maturitätszeugnis, mit dem Reifezeugnis eines Lehrerinnenseminars oder dem Abgangszeugnis des Leipziger Lyzeums. Bei jeder anderen Vorbildung entscheidet die Immatrikulationskommission von Fall zu Fall.

Um einen Einblick in die Lehrtätigkeit der Frauenhochschule zu geben, seien die Vorlesungen[1]) des ersten Semesters kurz angeführt: Privatdozent Dr. E. Bergmann, Die großen Denker der Neuzeit — Prof. Dr. R. Richter, Darstellung der Schopenhauerschen Philosophie — Prof. Dr. E. Brandenburg, Deutsche Geschichte in der Zeit der Reichsgründung (1848—1871) — Prof. Dr. M. Förster, Die englische Literatur des 19. Jahrhunderts (seit 1830) — Prof. Dr. G. Graf Vitzthum von Eckstädt, Michelangelo — Prof. Dr. A. Nathansohn, Bau und Lebenserscheinungen der Pflanze — Prof. Dr. R. Woltereck, Grundlinien der Tierbiologie — Privatdozent Dr. M. Brahn, Pädagogische Reformbestrebungen der Gegenwart — Dr. med. E. Langerhans, Sozialhygiene, verbunden mit Führungen durch die Wohlfahrtseinrichtungen der Stadt — Dr. J. Prüfer, Einführung in das Seelenleben des Kindes; Friedrich Fröbels Leben und Werke — Geh. Sanitätsrat Dr. med. M. Taube, Theoretische und praktische Säuglingspflege — Prof. Dr. E. Biermann, Einführung in die Hauptprobleme der Volkswirtschaftslehre — Frl. Dr. A. Gosche, Die Frauenbewegung in Vergangenheit und Gegenwart — Privatdozent Dr. F. Holldack, Rechtsphilosophie im Hinblick auf die rechtliche Stellung der Frau in den Hauptkulturländern. Sch.

---

[1]) Verzeichnis der im Winter-Semester 1911/12 an der Hochschule für Frauen in Leipzig zu haltenden Vorlesungen. Leipzig. In Kommission bei Alexander Edelmann.

Eine Bibliographie der pädagogischen Presse, die trotz des zur Darstellung reizenden, vielgliedrigen Gegenstandes und trotz des offenbaren Bedürfnisses seither noch nicht in vollkommener Form verfügbar war, bietet zum ersten Male der 63. Band des pädagogischen Jahresberichtes.[1]) Sie ist in letzter Peinlichkeit und mit sachkundiger Hand von Max Döring bearbeitet worden. Sein verdienstvolles Sammelwerk umfaßt alle gegenwärtig in deutscher Sprache erscheinenden pädagogischen Periodika, gruppiert sie unter praktischen Gesichtspunkten, gibt genaue und zuverlässige bibliographische Angaben und fügt, wo dies erforderlich war, eine sachliche, knapp gehaltene Charakteristik an.

Eine statistische Verarbeitung des gewonnenen Materials, das 441 Nummern zählt, zeigt den erstaunlichen Umfang und die reiche Differenzierung der pädagogischen Presse und läßt einigermaßen die Gebiete erkennen, auf denen das starke pädagogische Leben der Zeit ganz besonders in die Erscheinung tritt. Es ergibt die Verteilung nach dem Inhalte folgendes Bild der vielfachen Verzweigung:

Allgemeine Schul- u. Lehrerzeitungen	135	Zeitschriften für die einzelnen Unterrichtsfächer	62
Mittelschul-, höheres und Hochschulwesen	26	Fortbildungsschulen	11
Kaufmännisches, gewerbl. und landwirtschaftl. Schulwesen	13	Weibliche Bildung	10
Schulaufsicht, Schulverwaltung, Amtliche Schulblätter	37	Taubstummen- und Blindenwesen	4
Pädagogik, Schulpraxis, Hilfswissenschaften	92	Volkserziehung und Volksbildung	13
		Eltern und Schule	7
		Jugendfürsorge, Kleinkinderpflege usw.	16
		Andre	15

Die 62 Zeitschriften wiederum, die sich der Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer widmen, gliedern sich so:

Religion	9	Zeichnen und Kunstunterricht	10
Sprachen	10	Stenographie	3
Mathematik und Naturwissenschaften	10	Musik, Gesang	3
Geographie	3	Handfertigkeitsunterricht	5
Geschichte	1	Turnen	8

Bedeutsam wird die Arbeit Dörings noch dadurch, daß sie mit einer eingehenden Darstellung über die völlige Unzulänglichkeit des bibliographischen Apparates der Pädagogik verbunden ist und daß sie aus der Aufdeckung dieses schon oft empfundenen, aber kaum ernsthaft behandelten Mißstandes zu beachtenswerten Anregungen für die Ausgestaltung der pädagogischen Bibliographie kommt. Die gut begründeten Vorschläge gehen dahin, vorerst eine Arbeitsgemeinschaft ins Leben zu rufen, die ein in angemessenen Fristen erscheinendes „Generalregister der pädagogischen Presse“ bearbeitet, und fernerhin nach dem Vorbilde ähnlicher Organisationen im naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Gebiete ein „Institut für pädagogische Bibliographie“ zu errichten. Die Verwirklichung dieser Pläne würde für die wissenschaftliche Pädagogik, deren Arbeit zurzeit alle mißlichen Folgen mangelhafter Organisation zeigt, von ganz gewiß nicht geringer Bedeutung sein. Doch sind die außerordentlichen Schwierigkeiten, die sich entgegenstellen, nicht zu verkennen. Aber es ist vielleicht die Hoffnung berechtigt, daß der arbeits-

[1]) Pädagogischer Jahresbericht von 1910. Herausg. von Paul Schlager, Leipzig.

freudigen Energie und dem schönen Idealismus der deutschen Lehrerschaft, der außer der Gründung und Erhaltung der pädagogischen Zentralbibliothek (Leipzig) und der Errichtung pädagogisch-psychologischer Forschungsinstitute so manches andere Verdienst zu danken ist, auch das Werk gelingt, das Döring in verheißungsvollen Zukunftsbildern gezeichnet hat. Sch.

Die Zeitschrift für Pathopsychologie, im Verlage von Wilh. Engelmann-Leipzig herausgegeben von Wilh. Specht, ist eine Neugründung, die auch von der pädagogischen Forschung aus leicht erkennbaren Zusammenhängen gebührende Beachtung erfahren muß, obgleich sich das Programm ausdrücklich nur an Psychiater und Psychologen wendet. Sie wird einer doppelten Aufgabe dienen: sie will einerseits für psychische Krankheiten — unter Abwendung von dem „materialistischen Dogma der epiphänomenalen Natur des Bewußtseins" — nach psychischer Verursachung forschen, also in der Psychiatrie die psychologische Methode zur Geltung bringen; sie will andererseits aus der Pathologie des Seelenlebens innerhalb der statthaften Grenzen psychologische Erkenntnisse gewinnen, also für die Psychologie die pathologische Methode nutzbar machen. Dabei soll über die Erscheinungen des individuellen Bewußtseins hinaus auch die Psychopathologie der Gesellschaft mit ihren geistigen Schöpfungen ein Gegenstand der Untersuchung werden. Das erste Heft bringt für beiderlei Arbeitsrichtungen bezeichnende Beiträge. Es wird eröffnet durch ein Vorwort, dem als Einführung eine Abhandlung des Herausgebers folgt: „Über den Wert der pathologischen Methode in der Psychologie und die Notwendigkeit der Fundierung der Psychiatrie auf einer Pathopsychologie". Weiter schließen sich an: Hugo Münsterberg, Psychologie und Pathologie; Arnold Pick, Zur Lehre von den Störungen des Realitätsurteils bezüglich der Außenwelt, zugleich ein Beitrag zur Lehre vom Selbstbewußtsein; Max Scheler, Über Selbsttäuschungen; Kuno Mittenzwey, Versuch einer Darstellung und Kritik der Freudschen Neurosenlehre. Sch.

Der I. Deutsche Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde, der als Herbsttagung des Bundes für Schulreform vom 6.—8. Oktober in Dresden abgehalten wird, soll das folgende Arbeitsprogramm erfüllen:

Freitag, den 6. Oktober: Die Arbeitsschule.

1. Der Begriff der Arbeitsschule: Oberstudienrat Dr. Georg Kerschensteiner-München; Schulrat Prof. Dr. H. Gaudig-Leipzig.

2. Das Prinzip der Arbeitsschule, angewendet auf
   a) den Gesamtunterricht der Unterstufe: Dr. Prof. W. Wetekamp-Schöneberg; Lehrer Vogel-Leipzig;
   b) den Sprachunterricht: Prof. Otto Anthes-Lübeck;
   c) den historischen Unterricht: Dr. P. Rühlmann-Leipzig; Oberlehrerin Margarete Frense-Berlin;
   d) den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht: Direktor Prof. Grimsehl-Hamburg; Prof. W. Fricke-Bremen; Lehrer J. Herding-Hamburg.

3. Die erziehliche Handarbeit: Direktor Dr. Pabst-Leipzig; J. L. M. Lauweriks-Hagen; Margot Grupe-Berlin.

4. Die Vorbildung der Lehrer: Direktor Dr. R. Seyfert-Zschopau.

Sonnabend, den 7. Oktober: Intelligenzproblem und Schule.

1. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung: Prof. Dr. W. Stern-Breslau.

2. Die Untersuchung der Denkfähigkeit als Methode der Intelligenzprüfung: Prof. E. Meumann-Leipzig.

3. Die Intelligenzprüfung bei kriminellen und psychopathischen Kindern: Direktor Prof. W. Weygandt-Hamburg.

4. Die psychologischen Grundlagen des Mannheimer Schulsystems: Dr. Deuchler-Tübingen.

5. Sonderklassen für hervorragend Befähigte: Prof. Petzold-Spandau.

6. Mindestlehrstoff und Normallehrstoff: Prof. Dr. Raschke-Wien.

In einer öffentlichen Versammlung am 8. Oktober werden dann Dr. Gertrud Bäumer, Prof. H. Cordsen und E. Meumann zu den Aufgaben, Arbeiten und Ergebnissen des Kongresses das Wort nehmen.

Die Teilnahme an den Arbeiten des Kongresses steht außer den Vertretern der staatlichen und städtischen Unterrichts- und Erziehungsverwaltungen und anderer in Betracht kommenden Organisationen nur besonders eingeladenen Persönlichkeiten und den Mitgliedern des Bundes frei.

Der Preis der Teilnehmerkarte ist auf 8 M. festgesetzt worden (für Mitglieder des Bundes 6 M.).

Den Teilnehmern am Kongreß wird ein gedruckter Vorbericht, der die Vorträge bezw. Leitsätze der Referenten umfaßt, zwei Wochen vor dem Kongreß, der Gesamtbericht mit Vorträgen und Erörterungen im Oktober d. J. kostenfrei zugesandt werden.

Alle den Kongreß betreffenden Zuschriften, Meldungen, Anfragen werden an die Zentralstelle des Bundes für Schulreform, Hamburg, Fühlentwiete 34, erbeten. (Z. f. Jugendwohlf.). Sch.

Notizen: 1. Zum Nachfolger des hochverdienten Professors Th. Ziegler ist als Ordinarius für Philosophie und Pädagogik an die Universität Straßburg Prof. Dr. Störring-Zürich berufen worden.

2. Prof. Dr. Karl Groos-Gießen hat einen Ruf als ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik an die Universität Tübingen angenommen.

3. Vom 9. bis 28. Oktober wird in Breslau ein 2. Hilfsschulkursus stattfinden, für den die Anmeldungen an die Städtische Schulverwaltung zu richten sind.

4. Der Deutsche Verein für das Höhere Mädchenschulwesen hält in Dresden vom 1.—6. Oktober d. J. seine 23. Hauptversammlung ab.

5. Der zweite Kurs für Familienforschung, Vererbungslehre und Rassenhygiene wird im April 1911 in Gießen unter Leitung von Prof. Sommer stattfinden. Es soll dabei, wie es schon im August 1908 geschah, die Beziehung von Genealogie, Psychiatrie und Vererbungslehre unter Berücksichtigung verwandter Erscheinungen aus der Botanik, Zoologie und Anatomie in systematischen Vorträgen von Fachmännern dargestellt und eine methodische Einführung in das ganze Gebiet gegeben werden, wobei die Fragen der Regeneration und die Rassenhygiene besondere Betonung erfahren. An den dreitägigen Kurs schließt sich dann ein ebenso langer Kongreß an, der eine freie Teilnahme an den Vorträgen und Verhandlungen ermöglichen soll. Das Programm wird im Herbst d. Js. erscheinen. Anmeldungen sind an Prof. Sommer in Gießen zu richten.

6. Die zweite Jahresversammlung der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“ wird in der Zeit vom 18.—20. (ev. 21.) Oktober 1911 in München abgehalten. Das Programm enthält u. a. folgende Vorträge und Diskussionen: Bericht über den gegenwärtigen Stand unserer Bestrebungen: Dr. H. Schmidkunz-Berlin. — „Die geistige Vorbildung der Studierenden und der Hochschulunterricht“: GRRat Prof. Dr. E. Bernheim-Greifswald. — „Kriminalistische Universitätsinstitute“: Prof. Dr. H. Groß-Graz. — „Universitätsinstitute für Rechtsanwendung“: Prof. Dr. H. Sperl-Wien. — „Vorlesung, praktische Übungen, Seminare und Examina an unseren juristischen Fakultäten“: Prof. Dr. L. Wenger-München. — „Der Unterricht in Kunstwissenschaft“: Prof. Dr. K. Voll-München und Professor Dr. Bruno Meyer-Berlin. — „Künstlerische Erziehung“: GRat Prof. F. v. Thiersch-München. — Vorträge über Unterricht in Naturwissenschaften, zunächst in Physik: Prof. Dr. K. T. Fischer-München.

7. In den Berliner Ferienkursen für Lehrer und Lehrerinnen, an der Universität veranstaltet vom Lehrerverein (2.—14. Oktober 1911), ist die Psychologie mit einer Vortragsreihe und einem experimentellen Kursus, die beide in den Händen des Privatdozenten Dr. H. Rupp liegen, in folgender Weise vertreten: I. Ausgewählte Kapitel aus der experimentellen Psychologie und Pädagogik (12 Stdn.): a) Neuere Tatsachen der Sinnespsychologie: Gedächtnisfarben, Tonfarben, Vokale, scheinbare Größe; b) Gedächtnislehre: Haupteigenschaften des Gedächtnisses, Methoden der modernen Gedächtnisforschung, praktische Regeln für das ökonomische Lernen, Sinnestypen, grundlegende Bedeutung des Gedächtnisses für das ganze Seelenleben; c) Aus der Lehre von der Aufmerksamkeit: Umfang der Aufmerksamkeit, Sinnestypen, Ermüdung; d) Über Lesen, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Singen. — II. Übungen in experimenteller Psychologie und Pädagogik (12 Stdn. im Psych. Institut der Universität). Gedächtnisfarben, scheinbare Größe. Empfindlichkeit und Unterschiedsempfindlichkeit verschiedener Sinne. Gedächtnisversuche nach verschiedenen Methoden, Aussageversuche, Versuche aus der experimentellen Didaktik, Versuche über Aufmerksamkeitsumfang, über Ermüdung, Reaktionsversuche, einige Intelligenzprüfungsmethoden.

8. Ein Institut für experimentelle Psychologie soll demnächst unter der Leitung von Prof. Dr. Stöhr an der Universität in Wien eröffnet werden.

9. Von dem bayrischen Verbande „Pädagogia“, der sich der Pflege der modernen Pädagogik, der Schulpolitik und Volkswirtschaftslehre widmet, ist die „Deutsche Junglehrer-Zeitung“ begründet worden.

10. Die Geschäftsstelle der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge (Berlin, Wallstraße) versendet gegen Einsendung von 0.40 M. ihren Jahresbericht für 1910.

11. Die Herausgabe des „Pädagogischen Jahresberichtes“, der 1845 von Nacke begründet und später der Reihe nach von Lüben, Dittes, Albert Richter, H. Scherer redigiert wurde, ist mit dem eben in einem stattlichen Bande erscheinenden 63. Jahrgange auf Paul Schlager übergegangen.

12. Ein Preisausschreiben zur Gewinnung einer Hamburger Fibel erläßt die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“; Bewerbungen sind bis zum 1. April 1912 einzusenden an Th. Blinkmann, Hamburg 23, Haselbrookstraße 4.

13. Die Vereinigung der Lehrer Nordamerikas plant für das Jahr 1912 eine Studienreise nach Deutschland, um einen Lehrertag in Berlin abzuhalten

und verschiedene Städte wie Hamburg, Bremen, Jena, Leipzig, München und Nürnberg zu besuchen. Die Veranstaltung, der von der amerikanischen Regierung großes Interesse bezeugt wird, bezweckt u. a. die Ausdehnung des gegenseitigen Lehreraustausches, der sich bis jetzt nur auf die Hochschullehrer erstreckte, auf alle Lehrergattungen, namentlich Volks- und Mittelschullehrer.

14. Von der hessischen Kammer wurde der sozialdemokratische Antrag auf Einführung der Einheitsschule, die für alle Schulen obligatorisch sein sollte, abgelehnt. Sch.

Literaturbericht

Dr. Albert Moll, Das Sexualleben des Kindes. Leipzig, F. C. W. Vogel.

Sehr richtig weist der Autor im Vorwort darauf hin, daß die Förderung unseres Wissens auf sexualpsychologischem Gebiet in einem großen Mißverhältnis zu der Zahl der in den letzten Jahren erschienenen Bücher und Arbeiten steht. Speziell das Sexualleben des Kindes hatte bis jetzt noch keine zusammenfassende Bearbeitung gefunden. Diesem Mangel wird durch das vorliegende Werk des Verfassers abgeholfen, welches in gründlicher, klarer Weise eine kritische, zum großen Teile auf des Autors eigene Beobachtungen und Untersuchungen gestützte Zusammenstellung des auf diesem Gebiete bisher Erforschten und seiner wissenschaftlichen Begründung gibt.

Daß man von einem Geschlechtsleben des Kindes spricht, ist ein nur scheinbarer Widerspruch; denn in der langen, dem ersten Auftreten der äußern Pubertätszeichen (am Ende der eigentlichen Kindheit) vorausgehenden Entwicklungszeit lassen sich deutliche Vorgänge des Geschlechtslebens nachweisen. Freilich die Methoden ihrer Erforschung sind begreiflicherweise unvollkommen und ergeben in vielen Beziehungen kein klares, unbestreitbares Resultat, so daß wir uns häufig noch mit Theorien und Hypothesen begnügen müssen.

Wesentliche sekundäre Geschlechtsunterschiede, und zwar körperliche und seelische, sind in der zweiten Kindheitsperiode (8.—14. Lebensjahr) nachweisbar; von den physischen Eigenschaften ist wohl anzunehmen, daß sie auf Grund angeborener Anlage geschlechtlich differenziert sind. Von den beiden den Geschlechtstrieb zusammensetzenden Faktoren gehen den Detumeszenzvorgängen die Kontrektationsvorgänge voraus; ihre Entwicklung läßt 1. das neutrale, 2. das überaus bedeutungsvolle, undifferenzierte (im Alter von 7—8 Jahren) und schließlich 3. das differenzierte Stadium unterscheiden; vom 8. Lebensjahre an sind die Kontrektationserscheinungen als normal zu bezeichnen; mit zunehmendem Alter des Kindes komplizieren sie sich mit den Detumeszenzvorgängen; ihre volle Verbindung (im Beischlafstrieb) kann schon bei Kindern (schon vor Auftreten der Ejakulationen) vorkommen, tritt aber meistens erst später und allmählich ein. Die Onanie kann eine Äußerung des Detumeszenztriebes sein, kommt aber weit häufiger vor, wenn bereits die Erscheinungen des Kontrektationstriebes ebenfalls vorhanden sind; sie ist bald rein organisch, d. h. ohne Phantasievorstellung (beim Kinde verhältnismäßig häufig), bald mit Phantasievorstellung.

Wie sich bei Kastration hat erweisen lassen, geht schon lange vor der Samenfädenbereitung von den männlichen (und wahrscheinlich auch den weiblichen) Keimdrüsen ein mächtig auf die Entwicklung der sekundären Geschlechtscharaktere wirkender Einfluß aus. Welcher Art derselbe ist und auf welche Weise er wirkt — Nerven- oder chemische (innere Sekretion) Theorie — ist noch zweifelhaft.

Die Ausbildung des Geschlechtslebens nimmt nicht immer gleichmäßig kontinuierlich zu. Eine besonders intensive Entwicklung des Geschlechtslebens tritt am Ende

der zweiten Kindheitsperiode ein. Bisweilen ist die Entwicklung sehr verlangsamt, wohl auf Grund angeborener Disposition.

Aus der Pathologie bespricht Verf.: die abnorm frühzeitige geschlechtliche Entwicklung; die sexuelle Paradoxie, d. h. Regung des Geschlechtstriebes im frühen, sonst von demselben noch freien Kindesalter, durch zentralen Ursprung und die Stärke, mit welcher sich der periphere Geschlechtstrieb äußert, charakterisiert; und die sexuellen Perversionen. Daß, was letztere betrifft, Homosexualität häufig primär, frühzeitig und ausschließlich auftritt, beweist nicht deren Eingeborensein. Die Assoziationstheorie: daß durch frühzeitig in der Kindheit einwirkende geschlechtliche Vorgänge (und dadurch geschaffene Assoziationen) dauernde sexuelle Perversionen sollen hervorgerufen werden können, ist nicht allgemein gültig; es ist nicht ausgeschlossen, daß eine spezifisch abnorme Anlage des Geschlechtstriebes vorliegt und die Kindheitserfahrungen nur die Art der Äußerung derselben für die Zukunft bestimmen oder daß eine eingeborene Schwäche der normalen Geschlechtstriebanlage besteht; es ist auch möglich, daß sich spezifische sexuelle Perversionen aus entsprechenden, aber noch nicht sexuellen Empfindungen des Kindes entwickeln.

Unter den das Geschlechtsleben des Kindes beeinflussenden Faktoren sind zu unterscheiden: 1. solche, die auf die Keimanlage wirken (Einfluß von Familien-, Rassen-Eigentümlichkeiten, Klima, Gesellschaftsklassen, größerer Sittlichkeit auf dem Lande (?), Kultur im allgemeinen; hier ist noch sehr viel ungeklärt und nicht bewiesen) und solche, welche erst später wirken (Einflüsse des Lebens), und zwar sowohl somatische als psychische.

In der ersten Kindheitsperiode müssen Erscheinungen des Geschlechtstriebes den Verdacht auf krankhafte Veranlagung erwecken. In der zweiten Kindheitsperiode sind Kontrektationserscheinungen bei Beginn, Detumeszenzerscheinungen in den letzten Jahren nicht als krankhaft anzusehen, in den ersten Jahren sind letztere verdächtig. Die Diagnose des Bestehens von Erscheinungen des Geschlechtslebens beim Kinde im einzelnen Falle und deren häufig große Schwierigkeiten werden eingehend erörtert und dabei begrüßenswerterweise die von Freud geübte Deutung von allerlei Bewegungen von Kindern als sexuelle Vorgänge als durchaus nicht berechtigt zurückgewiesen.

Bezüglich der Bedeutung des Sexuallebens des Kindes warnt Verf. vor Übertreibung der Bedeutung der sexuellen Empfindungen beim Kinde und bespricht dann die vielfachen schädlichen Folgen der sexuellen Erscheinungen in der Kindheit, die auf hygienischem, ethischem, sozialem, forensischem, intellektuellem Gebiete liegen können. Unter den gesundheitsschädlichen Folgen spielen insbesondere die der Onanie eine große Rolle, doch wird deren allgemeine Gefährlichkeit vielfach übertrieben, wenn auch ihre allgemeine ethische Verurteilung sehr gut erklärbar ist, sehr gefährlich wirkt im Einzelfalle häufig die Angst vor den Folgen der Masturbation. Auch bei der Verantwortlichmachung sexueller Erlebnisse des Kindes für später entstehende nervöse Krankheiten spielen die Übertreibungen der Freudschen Richtung eine Rolle.

In indirektem Zusammenhang mit dem Geschlechtsleben des Kindes stehen die Fälle, wo das Kind zum Objekt sexueller Handlungen anderer, hier insbesondere Erwachsener wird, — Paedophilia erotica. Diese hat häufig für das betroffene Kind bedenkliche Folgen: sittliche, soziale, gesundheitliche Schädigung; Züchtung sexueller Perversionen.

Im letzten Kapitel endlich behandelt Verf. in überaus gehaltvoller Weise die zahlreichen und schwierigen Probleme der sexuellen Erziehung.

Dr. Ernst Levy.

Weczerzik, K., Edler v. Planheim, Psychologie des Religionsunterrichts. Wien und Leipzig 1911, W. Braumüller. 147 S. 3 M.

Von der Erkenntnis der unbedingten Notwendigkeit der Psychologie für die Pädagogik durchdrungen, gibt der Verfasser eine Darstellung der Gesetze des Seelenlebens, indem er versucht, Herbartsche Psychologie mit der mittelalterlich-scholastischen, vor allem thomistischen Philosophie zu verbinden. Aus diesen prinzipiellen Erörterungen leitet er didaktische Konsequenzen ab, die infolge der scho-

lastischen Begründung den Anforderungen einer modernen wissenschaftlichen Pädagogik nicht immer gerecht werden können. Lic. P. Krüger.

Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler. In Verbindung mit Dir. Dr. G. Rothstein, Prof. Dr. F. Niebergall, Pastor A. Köster herausgegeben von Dir. H. Richert. Leipzig 1911, Quelle & Meyer. 352 S.

Das vorliegende Buch nur mit kurzen Worten anzuzeigen, wäre die höchste Potenz wissenschaftlichen Undanks. Es ist mit Freude zu begrüßen, daß in der Zeit, da der Kampf um den Religionsunterricht in der Volksschule tobt, die Aufmerksamkeit auf den Religionsunterricht in den höheren Schulen gelenkt wird; denn es herrscht allgemeine Übereinstimmung, daß eine Reform dringend notwendig ist. Das zur Besprechung stehende Buch will und kann ihr die rechten Wege weisen. Schon darin liegt ein großer Vorzug, daß es dem Sonderproblem der religiösen Unterweisung erwachsener Schüler eine ausführliche Monographie widmet, da dies sonst meist nur anhangsweise erledigt wird. Vor allem ist zu rühmen, daß die Verfasser ihr Haus wirklich mit dem Grunde zu bauen beginnen; für den speziellen Teil und die Behandlung der Methodik und des Lehrstoffs schaffen sie sich eine solide Basis durch eine religionsphilosophische Orientierung und religionspsychologische Untersuchung. Die religionsphilosophische, auf die bedeutendsten Philosophen der Gegenwart sich stützende Untersuchung der religiösen Funktion ergibt als Ziel des Religionsunterrichts die Bildung des Religiösen in harmonischem Zusammenklang mit anderen Werten. Indem die Verfasser die Schwierigkeiten aufdecken, die in der mit der Pubertät beginnenden Jugendepoche aus dem Individualismus, dem Intellektualismus, dem Sturm und Drang der Jugend dem religiösen Unterricht erwachsen, zeigen sie, welche Aufgaben die Religionspsychologie der Religionspädagogik stellt. Von da aus ergeben sich von selbst die Wege für einen fruchtbaren Unterricht, der den Geschmack an den modernen und modernsten religiösen Surrogaten der Jugend zu verderben geeignet ist. Der Bearbeiter dieses Teils hat feines Verständnis für die chaotischen Wirren der jugendlichen Psyche, ein warmes Herz für jugendliche Nöte und Zweifel und Sehnsucht. Die praktischen Konsequenzen zeugen von edler Weitherzigkeit und warmer Liebe zur heranwachsenden Generation, von zarter Rücksichtnahme und Schonung der verschiedenen Typen.

Das die Methodik behandelnde Kapitel zeigt, wie es gilt, den einseitigen Intellektualismus zu überwinden und den Schüler zu Werturteilen zu erziehen. Von besonderer Bedeutung erscheinen mir die Ausführungen über die apologetische Aufgabe des Religionsunterrichts, die zum Teil den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zufallen müßte (118f.). Mit klarer Besonnenheit wird die strenge wissenschaftliche Methode auch für den Unterricht an der höheren Schule gefordert, aber der Unterricht zwischen ihr und der Universität, dem Schüler und dem Studierenden der Theologie nirgends übersehen.

Was den Lehrstoff anbetrifft, so kann sich, wie mit Recht ausgeführt wird, der Religionsunterricht nicht auf historische Stoffe beschränken; der geschichtliche Unterricht, der die in den großen Persönlichkeiten verkörperten Ideen in den Mittelpunkt rückt, bedarf einer Zusammenfassung in einer Lehre.

Auf dieser Basis prinzipieller Darlegungen baut sich der spezielle Teil auf. Die Gesichtspunkte für die Auswahl der alttestamentlichen Stoffe sind zutreffend bestimmt. Mit Recht betont der Verfasser die Behandlung auch der nachexilischen Zeit; nur scheint sie mir in seinen eigenen Darlegungen noch zu kurz wegzukommen; ein Hinweis auf die leicht zugänglichen Quellen (Apokryphen, Pseudepigraphen, auch Josephus und Mischna in ausgewählten Abschnitten nach Fiebigs deutscher Ausgabe) wäre nicht unangebracht. Betreffs der didaktischen Behandlung muß — dies gilt für den gesamten speziellen Teil — der modernen pädagogischen Forderung der Selbsttätigkeit des Schülers mehr Rechnung getragen werden als es die Verfasser zu tun scheinen.

Aus dem folgenden historischen Abschnitt würden die Gegenwartsfragen vielleicht besser ausgeschaltet und der Glaubens- und Sittenlehre zugewiesen. Es ist ein

vorzüglicher Gedanke, die Schüler selbst die sie beschäftigenden Themen bestimmen zu lassen; indeß in der Behandlung der gestellten Probleme scheint mir bisweilen zuviel geboten zu sein (vergl. Buddhismus, Drews). Nebenbei sei bemerkt, daß die Leistungs- und Fassungsfähigkeit der Seminaristen — wenigstens auf sächsischen Seminaren — kaum geringer sein dürfte als die der Gymnasiasten, wie der Verfasser — ob mit Preußen für Recht, weiß ich nicht — annimmt (S. 216, 219, 227). Vorzüglich sind die Ausführungen über den Dienst, den gerade das Studium der Vergangenheit der Gegenwart leistet.

Es ist klar, daß je nach dem theologischen Standpunkt die Kritik an dem über Jesus und Paulus Gebotenen, an dem in der Glaubens- und Sittenlehre Behandelten ausfallen muß. Vielen wird der Verfasser zu wenig bieten; viele werden mit seiner historischen Beurteilung neutestamentlicher Überlieferungen unzufrieden sein, sie werden den Aufbau der Dogmatik und Ethik verwerfen. Indes ist hier nicht der Ort, auf theologische Kontroversen einzugehen. Bei allen noch so tiefgehenden Differenzen wird jeder die Klarheit und Besonnenheit der Verfasser anzuerkennen gern bereit sein, wie sie zutage tritt z. B. in den Ausführungen über Recht und Grenzen der Kritik im neutestamentlichen Unterricht, in der Gesamtbeurteilung des prinzipiellen Verhältnisses zwischen Jesus und Paulus, in der Ablehnung einer gesetzlich-autoritativen Darbietung der Glaubenslehre, in der Zurückweisung der wissenschaftlichen Beweisbarkeit einer christlichen oder sonstigen Glaubens- und Sittenlehre.

Die gelegentlichen Ausstellungen einzelner Punkte beeinträchtigen nicht im geringsten den eminenten Wert des Buchs. Es ist ausgezeichnet durch gründliche philosophische, psychologische, theologische Sachkenntnis, durch Sachlichkeit und Ruhe der Darstellung, die Polemik meist vermeidet, und wo sie nicht darauf verzichten kann, nie den Boden der sachlichen Kritik verläßt, durch nüchterne Besonnenheit modernen Bestrebungen gegenüber, durch feines Verständnis für die Fragen und Nöte der heranwachsenden männlichen Jugend. Bis ins kleinste haben die Verfasser die jugendliche Psyche studiert und, um sie kennen zu lernen, auch das auf der Schulbank sich findende Gekritzel und Geschreibsel nicht übersehen. In warmer Teilnahme und Liebe gehen sie auf die Interessen der heranwachsenden Schüler ein und werden ihnen mehr als Lehrer, sie werden ihre Seelsorger, ihre Freunde. Wenn wir den hier geschilderten Religionsunterricht gehabt hätten, sagte mir ein früherer Klassengenosse, zu dem ich von dem Inhalte dieses Buches sprach, wir ständen anders zu Religion, Christentum und Kirche. Eine größere Anerkennung kann dem Buche nicht werden. Lic. Paul Krüger.

A. Schmieder, Natur und Sprache. Eine Sprachlehre für Denkfreunde in Schule und Haus. Leipzig, Voigtländer. 2 M.

Das Buch, wiewohl der Literatur der speziellen Didaktik zugehörend, verdient wegen der Beziehungen, die es zur Psychologie unterhält, auch in dieser Zeitschrift einen Hinweis. Es scheint im allgemeinen, als ob in der literarischen Produktion auf dem Gebiete des Sprachunterrichtes eine Erschlaffung bemerkbar würde. Sollte man glauben, darin ein Anzeichen dafür zu sehen, daß die Reform zu einem erfolgreichen Abschlusse gediehen sei, so wäre dies zu optimistisch gedacht; denn nach meinen Beobachtungen ist der Betrieb des grammatischen Unterrichts noch immer sehr verbesserungsbedürftig. Es fehlen m. E. Werke, die den Sprachunterricht dort beginnen lassen, wo die Wurzeln des Sprechens zu suchen sind: in den psychischen Vorgängen, für die die Sprache das Ausdrucksmittel ist. Wer zum wahren sprachlichen Verständnis kommen will, muß bis zu den psychischen Funktionen zurückgehen. Schmieders Büchlein verfährt in dieser Weise. Ich arbeite seit einigen Jahren in seinem Sinne und kann aus meiner Erfahrung heraus beurteilen, wie anregend und fruchtbringend sich der Unterricht darnach gestaltet. Das Werkchen enthält zunächst in schlichter Weise psychologische Darlegungen und bringt dann schulmäßige Unterredungen, die in ungezwungener Form, dabei aber doch logisch verlaufen. Wer auch nicht in allen Einzelheiten des Verfassers sprachliche Auffassungen teilt, wird dennoch manchen Gewinn aus der Benutzung des Buches hinwegtragen. Max Buchheim.

Methoden zur experimentellen Untersuchung der elementaren Phantasieprozesse.

Von Aloys Fischer.

(Fortsetzung.)

Die erste Methode der experimentellen Analyse elementarer Phantasievorgänge möchte ich die Methode der Erfindung nennen. Sie knüpft an die in den letzten Jahren durch die Arbeiten von Münsterberg, Watt, Bühler, Ach, Messer, Schulze ausgebildeten Ausfrageexperimente an und besteht, kurz gesagt, in der Stellung von Aufgaben, deren Lösung nicht ohne Kombination und Antizipation möglich ist. Ihre Anwendung bei erwachsenen, in der Beobachtung des Seelenlebens geschulten Versuchspersonen ist unter den gleichen Kautelen möglich und erfolgreich, die auch bei den Experimenten über Abstraktion, Gedankenbildung und Gedankenverständnis beobachtet werden müssen; die Probleme sind in beiden Fällen teilweise dieselben. Bei Kindern begegnet ihre Anwendung großen Schwierigkeiten; ist die Aufgabe schwierig, so versteht das Kind sie nicht oder nicht vollständig; die Erläuterungen, durch die man sie seinem Verständnis näher zu bringen strebt, wirken suggestibel in der Richtung auf eine bestimmte Lösung und beeinträchtigen dadurch die Ergiebigkeit. Ist die Aufgabe leicht, so wird häufig eine fertige Lösung reproduziert, nicht eine neue oder teilweise neue produziert. Schon die ganze Fassung und Einkleidung kann eventuell gerade das freie Spiel der Vorstellungen, das beabsichtigt ist, unterbinden. Nicht ganz kann ich den Einwand gelten lassen, daß es sich bei der Erfindung um eine Intelligenzleistung, bei der Methode der Erfindung also um eine Intelligenzprüfung, einen intellektuellen Test handele, gelten lassen. Es sind zwei Momente, die ich dagegen anführen möchte: einmal steckt in den Vorgängen des schöpferischen Denkens selbst das Moment der Phantasie, wie schon oft erläutert worden ist; die Methode ist also jedenfalls geeignet, diesen Phantasieeinschlag im Denken der Untersuchung zugänglich zu machen; zum anderen ist nicht jede Wirksamkeit eines organisatorischen Prinzips gleichbedeutend mit Logisierung des seelischen Getriebes, mit Denken und Gedankenbildung. Wenn in einem Künstler unter der Herrschaft einer einheitlichen Stimmung, die er fühlt und in anderen durch ein Werk erzeugen will, sich Detailvorstellungen von verschiedener Provenienz zur Einheit eines Kunstwerks zusammenkristallisieren, so hat dieser Vorgang allerdings Ähnlichkeit mit der wissenschaftlichen Abstraktion des Gleichen aus vielen Einzelfällen, aber er ist kein Denkvorgang. Nur rationalistisch veranlagte Kunsttheoretiker haben ihn so umgedeutet; beispielsweise Aristoteles,

wenn er dem tragischen Dichter den Rat gibt, erst eine Moral, eine Idee zu fassen, die er darstellen, veranschaulichen wolle, dann sich in Sage und Geschichte nach einem Stoff umzuschauen, an dessen Personen und Geschehnissen die ins Auge gefaßte Lehre demonstriert werden kann. Gewiß kann manchmal der Schöpfungsprozeß so verlaufen; aber dann ist er ein mit intellektuellen Hilfsmitteln bestrittenes Surrogat der eigentlichen künstlerischen Erfindung. Auf der anderen Seite kann nicht geleugnet werden, daß die künstlerische, technische, pädagogische Erfindung unter dem Einfluß gestellter Aufgaben verläuft, von solchen Aufgaben im Fluß gehalten wird, von Inhalt und Art der Aufgaben ihre Richtung erhält. Ein Blick auf die rings um uns im Gang befindliche Arbeit der Erfinder bestätigt diesen lebenspendenden Wert der Aufgaben. Es ist dabei von nebensächlicher Bedeutung, ob der einzelne die Aufgabe sich selbst stellt, oder ob er sie als eine schwebende in seiner Zeit, in seinem Kreise schon vorfindet, oder ob sie ihm von Menschen formuliert wird, die ihrerseits gar nicht das Rüstzeug, die Vorkenntnisse haben, an die Lösung derselben auch nur zu denken.

Gegen die Psychologie der Erfindung als eines methodischen Hilfsmittels zur Erforschung der Phantasieprozesse läßt sich ein ernsthafter Einwand nicht befürchten; allein man wird sagen, daß sie nur durch die Selbstzeugnisse der Erfinder bestritten werden kann. Wir seien angewiesen auf das, was Künstler, Gelehrte, Architekten, Techniker über die Umstände der Konzeption und die Psychogenesis eines Werkes selbst auszusagen wissen oder was die nachfühlende Phantasie aus dem fertigen Werk noch durchspürt oder was aus einer Mehrheit von Entwürfen, Fassungen und Vorstudien erschlossen werden kann. In der Tat ist dieser Weg erfolgreich und ergiebig gewesen. Aber ich teile nicht die pessimistische Befürchtung, daß die Methode der Erfindung niemals ein experimentelles Hilfsmittel abgeben könne, weil sich das Erfinden nicht kommandieren lasse. Man darf hier nur nicht mit Worten Mißbrauch treiben und auch nicht gleich das höchste verlangen. Wer eine Reihe von Jahren bildhauerische oder architektonische Wettbewerbe verfolgt, der weiß, wie sich das Erfinden kommandieren läßt. Jeder Wettbewerb stellt eine Aufgabe dar, eine allgemeine Aufgabe für neue, spezielle Bedingungen; jeder der sich an einem Wettbewerb beteiligt, unterwirft sich zwei Determinationen, dem allgemeinen Problem, einen Brunnen, eine Figur, ein Grabmal zu machen, und den speziellen Anforderungen, die aus dem individuellen Standort, Material usw. erwachsen. Die Konkurrenz ist mehr als nur ein Anlaß zur Auslösung schöpferischer Ideen. Vergleicht man nun mit Sachverständnis und Erfahrung in künstlerischen Fragen — und diese muß allerdings bis ins Detail sogar der Technik gehen — die einzelnen Lösungen, wie es bei Wettbewerbsausstellungen möglich ist, so wird man geradezu überrascht von der Fülle der Anhaltspunkte, die einen psychologischen Rückschluß erlauben auf die Armut oder den Reichtum an originellen Einfällen, auf die Wirksamkeit von Vorbildern, auf den Einfluß eines gewählten Materials oder einer gewählten Technik, auf den Mechanismus der Erfindung.

Es ist ja selbstverständlich, daß die höchsten Einfälle in der Geschichte der Menschheit durch solche Arbeiten uns nicht viel näher rücken, daß die wertvollsten Formen der Produktion immer den Erfindern selbst undurchsichtige Vorgänge bleiben; allein man darf deshalb nicht auf die Erforschung der einfacheren Formen verzichten, weil deren Lösung das Problematische der wichtigen nicht behebt; man darf nicht Methoden verachten, die vorläufige sind, nur vorläufige sein können, weil die Hoffnung besteht, daß einmal in späterer Zeit bessere gefunden werden können. Ich fürchte (im Hinblick auf die Kontinuität aller Kulturentwicklung), daß diese Hoffnung auf bessere Methoden sich als eitel erweisen wird, wenn man es unterläßt, einstweilen mit den weniger guten zu leisten, was eben mit ihnen geleistet werden kann.

Ich möchte hier speziell der Anwendung dieser Methode auf kinderpsychologischem Gebiet das Wort reden. Freilich, wenn man einem Kinde einfach sagen würde: „Erfinde das und das!“, so wäre der sicher eintretende Effekt apathische Verständnislosigkeit, Verscheuchung der Einfälle, die ohne einen solchen Befehl vielleicht aufgekeimt wären. Wenn gar in der Schule die Losung ausgegeben wird: „Erfindet eine Geschichte!“ so kann man sicher sein, daß mit seltenen Ausnahmen das Resultat dürftig ist. Schon die Vorstellung, alles niederschreiben oder zeichnen zu müssen, was einem durch den Kopf geht, kann lähmend auf die Vorstellungsproduktion wirken. Aber das Spiel des Kindes, seine häusliche Beschäftigung, seine Neigung zur Heimlichtuerei, seine Arbeit in der Schule bieten für einen geschickten pädagogischen Experimentator Gelegenheiten genug, unauffällig einer größeren oder kleineren Kinderzahl eine Erfindungsaufgabe zu stellen und die Resultate derselben unter den psychologischen Gesichtspunkten der Phantasieanalyse zu verwerten. Ich möchte das durch ein Beispiel erörtern.[1]) Bei den Neulingen einer Großstadtschule handelte es sich darum, ein Verständnis für die Vogelscheuche zu wecken; den Kindern war die Vogelscheuche unbekannt, aber für die weitere Behandlung einer Geschichte war eine halbwegs richtige Vorstellung von einer Vogelscheuche unerläßlich. Der Lehrer wandte dabei den Kunstgriff an, den Kindern das Problem zu zeigen, dessen Lösung die Vogelscheuche ist. Der Bauer jammert über den Verlust der Kirschen und zerbricht sich den Kopf, wie er die Vögel von den Kirschen fernhalten kann, ohne selber immer als Wache bei dem Baume stehen zu müssen. Die Kinder greifen das Problem gierig auf, und eine lebhafte, vom Lehrer unauffällig geleitete Diskussion entspinnt sich, in der nicht weniger als 18 kluge und dumme Lösungen erfolgen. Ich nenne als schwache Leistungen: die Kirschen schon unreif abschütteln, das Haus näher zum Baum bauen, einen Hund oder eine Katze an den Baum bezw. ins Geäst binden, durch den Knall von Schüssen die Vögel verscheuchen, mit einer Gießspritze sie verjagen, den Baum mit einem Bretterverschlag umgeben. In allen diesen Lösungen ist die Pointe verfehlt; entweder ist das vorgeschlagene Mittel überhaupt untauglich und

[1]) Die Beispiele verdanke ich z. T. Mitteilungen der Mitglieder meines Seminars, besonders den Herren Überreiter, Rottner, Gritschneder und Frl. L. Binder. Orthographie und Grammatik der Kinderarbeiten sind beibehalten.

unmöglich, oder es vernichtet die Kirschen, die es retten soll, mit, oder es macht die persönliche Anwesenheit des Bauern (oder eines Menschen) nicht überflüssig, sondern schließt sie gerade ein. Auf einer höheren Stufe stehen die Vorschläge: die Zweige mit Papp (d. h. Leim) bestreichen, einzelne Kirschen vergiften, in einer Schüssel neben den Baum soviel Futter hinsetzen, daß die Vögel aus Bequemlichkeit oder Vorliebe für das Körnerfutter auf die Kirschen freiwillig verzichten. Hier ist überall die Übertragung dem Kinde bekannter analoger Mittel auf den neuen Fall durchspürbar, die Verwendung der Leimringe gegen Raupen und Borken, die Verwendung des Giftes und der Abschreckung gegen das Raubzeug und die wohl aus den Motiven der Märchen abstrahierte Sorge für die Tiere, damit bei ihnen der Anlaß zum Kirschendiebstahl wegfällt. Als die prägnantesten Lösungen müssen die zwei Vorschläge bezeichnet werden: eine Mausefalle mit einer Kirsche als Köder aufstellen und auf den Baum ein Häuschen setzen, um die Anwesenheit des Bauern vorzutäuschen. Diese Einfälle sprechen für sich, verraten auch ohne weitere Erläuterung ihre Quelle. Ausdrücklich bemerkt sei, daß die Vorschläge so zahlreich waren, weil durch die Kritik der Kinder selbst und des Lehrers das Mangelhafte bezw. Verkehrte der einzelnen Vorschläge immer hervorgehoben und die Aufgabe dabei aufs neue ins Bewußtsein gehoben wurde.

In der Form, in der dieses Beispiel die Methode der Erfindung veranschaulicht, wäre sie freilich nicht gleichmäßig anwendbar; es müßte immer ein günstiger Anlaß abgewartet werden. Ich glaube jedoch, die Methode läßt sich so abändern, daß sie erlaubt, den Anlaß zu Erfindung und Phantasiespiel sozusagen vom Zaune zu brechen. Drei Fälle habe ich hier im Auge: 1. Man gibt den Kindern ein Stichwort, einen Anfang, eine Ausgangssituation. Sehr schön hat F. Gansberg der Handhabung dieser Methode vorgearbeitet.[1]) „Als die Mutter am frühen Morgen die Kinder wecken wollte — o Schrecken! da fand sie die Betten leer" wird dem Kind als Ausgangspunkt gegeben; nun kann es weiterfabulieren. Ich habe hier nicht die Absicht, ihren pädagogischen Wert zu bemessen — für psychologische Zwecke ist sie sehr dienlich; mit dem Anfang haben die Kinder die Hemmung überwunden, ihr Interesse ist geweckt, das Ausmalen der Situation und die Vertiefung in die Möglichkeiten beginnt. 2. Man erzählt den Kindern ein Märchen, eine Sage oder Geschichte bis zu einem bestimmten Punkt, oder man liest sie vor; vielleicht bis mitten in die Verwicklung hinein, oder bis die Katastrophe in Sicht tritt. Dann wird abgebrochen mit der Instruktion, den Schluß zu finden. Die Kinder nehmen lebhaft an dem Inhalt von Geschichten teil, kritisieren das Verhalten der handelnden Personen und machen sich oft genug Vorstellungen von dem mutmaßlichen Ausgang. An diese Erfahrungstatsache knüpft die Methode an; und ist die Geschichte selbst den Kindern unbekannt, dann befinden sich auch alle in annähernd gleicher Situation. Ich halte es für möglich, genug Material zu solchen Versuchen zu finden. Aber selbst wenn die Geschichte dem einen und anderen Kinde bekannt ist, darf man

[1]) F. Gansberg: Produktive Arbeit, Leipzig 1911.

auf die Möglichkeit neuer Züge, Einfügungen und Änderungen gefaßt sein, weil das Kind vielleicht nur noch den allgemeinen Gang der Geschichte, nicht das Detail, in Erinnerung hat oder mit dem Original nicht überall einverstanden ist. An diesem Punkt knüpft der 3. Vorschlag an. Es gibt Geschichten genug, deren Ausgang für die Kinder unbefriedigend ist; ergibt sich ein solcher Fall, so soll das Kind augenblicklich zur Abänderung oder zur Erfindung eines neuen Schlusses veranlaßt werden.

Als eine Variante des ganzen Verfahrens möchte ich die Methode der Parallelerfindung bezeichnen. Es ist bekannt, daß viele Witze nach dem gleichen Rezept aufgebaut sind, viele Geschichten die gleiche Lehre haben; es gibt eine Topik nicht bloß im Schüleraufsatz, sondern auch in der Produktion der Erwachsenen. Oft genug besteht die Erfindung eigentlich in einem Plagiat, in der Übertragung auf ein anderes Gebiet, in der Nutzanwendung für einen neuen Fall. Von den eigentlichen bewußten Plagiaten sehe ich natürlich völlig ab, z. B. von den Malern und Illustratoren, die ein kleines Stück aus alten Vorlagen herausschneiden und in vergrößertem Maßstab als Eigenleistung ausgeben; ebenso von der pathologischen Scheinproduktion, die darin besteht, daß ein Gedanke, ein Einfall, ein Vers für Eigenprodukt gehalten wird, weil die Quelle, aus der er ehemals geflossen ist, schon lange vergessen ist. Ich habe hier überall Gebilde im Auge, denen Wert nicht abgesprochen werden kann, in denen aber im Grunde genommen nach einem Rezept weiter erfunden wird. Ich erinnere an die Geschichte des Schelmenromans, vom Lazarillo de Tormes bis zum Gil Blas und Schelmuffsky. Sobald der Typ des Schelmen konzipiert war, bedeuteten die Variationen, Erweiterungen nur eine geringere Leistung, vollzogen sich unter der Erleichterung ausgefahrener Geleise. Die literaturgeschichtliche Forschung hat den Nachweis erbracht, daß diese Abhängigkeiten oft bis ins Detail gehen. Jede Erfindung zeigt die Tendenz, Kreise um sich zu ziehen, ähnliche Erfindungen, Parallelerfindungen hervorzurufen. In der Geschichte der Technik tritt diese Tatsache noch reiner und öfter zutage als in der Geschichte der Kunst.

Diese Tendenz läßt sich methodisch ausnützen. Kindern wird eine Geschichte erzählt mit einer bestimmten Lehre oder einem gewissen Schlußeffekt und daran die Aufforderung geknüpft, eine ähnliche Geschichte zu erfinden. Ein andermal ist der Ausgangspunkt eine zyklische Zeichnung, wie in unseren Witzblättern oder bei Busch, und die Versuchsinstruktion verlangt vom Kind eine ähnliche Szenenfolge. Die Methode läßt viele Anwendungen zu, wenn man die Aufgaben enger oder weiter faßt, das Gebiet, auf dem die Parallelerfindung sich bewegen soll, bereits festlegt oder offen läßt; die Methode erlaubt die Verwendung auch im Klassenexperiment.

Freilich ist bei der Verwertung der Resultate auf den starken intellektuellen Einschlag Rücksicht zu nehmen, den sie unbedingt provoziert. Einmal ist die Auffassung der Pointe mehr eine Verstandes- als eine Phantasieleistung, die Festhaltung derselben und die Kontrolle, ob die neue Erzählung wirklich nach dem Schema der alten gelingt, ist gleichfalls Sache des Intellektes, seiner Klarheit und Energie. Trotzdem stehe ich

nicht an, bei unserer heutigen Armut an Methoden zur Prüfung der Phantasie auch sie zu empfehlen. Denn das Material, in welchem die Parallelerfindung ausgeführt wird, gibt Anhaltspunkte für die Phantasieverläufe, die Regsamkeit und den Reichtum, die Anschaulichkeit und Kombinationsfähigkeit des Vorstellungslebens, für die Freude an der Variation.

Ich möchte das Gesagte an einem Beispiel belegen. Kindern der 3. Volksschulklasse wird die Geschichte vom gierigen Pudel erzählt, der nach seinem eigenen Spiegelbild schnappte und dabei sich selbst für die Gier durch den Verlust des gestohlenen Bratenstückes bestrafte. Die Geschichte wird auch durchbesprochen, das fabula docet ausdrücklich herausgehoben. Nach der Versicherung des Lehrers waren Unverständnis und Mißverständnis nicht mehr vorhanden, eine Versicherung, die Glauben verdient, weil ja die Fabel nicht allzu schwierig und die Kinder zwischen 8 und 9 Jahre alt sind. Dann wurde die Aufgabe gestellt, eine ähnliche Geschichte zu erfinden. Das Ergebnis war kurz folgendes: von 50 Kindern haben 11 Erzählungen geliefert, die den Grundgedanken treffen. Aber auch diese Erzählungen sind nüchtern, mehr Produkt der mechanischen Nachahmung, meist nur dadurch entstanden, daß statt des Hundes ein anderes Tier genommen wurde. 16 Kinder haben von der Vorlage nur das „Stehlen" behalten und Erzählungen geliefert, in denen das Stehlen variiert wird. Das Stehlen war augenscheinlich das ansprechendste Motiv, das auch die Phantasie in Bewegung setzte. Unter den Variationen, die dabei auftraten, sind aber sicher Neubildungen der erfindenden Phantasie nachzuweisen. 16 Schüler haben überhaupt nur irgendeine Geschichte geschrieben, die mit der Vorlage nichts mehr zu tun hatte; oft waren die Bestandteile der Aufsätze Reminiszenzen aus anderen Lesestücken oder aus dem Schulunterricht. 12 Schüler haben beliebige aus dem Unterricht erinnerliche Erzählungen einfach reproduziert. Zu diesem allgemeinen Ergebnis ist zu bemerken, daß sicher die schriftliche Behandlung der Parallelerfindung für die Mehrzahl der Kinder eine Erschwerung darstellt; ferner ist es nicht ausgeschlossen, daß manche Kinder die spezielle Aufforderung allgemeiner verstanden haben, als sollten sie nur überhaupt eine Geschichte schreiben. Solche freie Aufsatzübung war ohnehin in der Klasse die Regel. Endlich ist der Eindruck gerade des Diebstahls beachtenswert. Die Kinder gehörten einer Münchener Vorstadtschule an; ihre häusliche Umgebung ist nicht die beste; das Problem des Diebstahls beschäftigte vielleicht auch außerhalb der Schule bereits ihre Phantasie. Um einen Begriff von den Resultaten zu geben, teile ich einige Aufsätze mit.

Ein Knabe variierte den gierigen Pudel in eine gierige Katze und gab für sie zwei Lösungen: „Eine Katze hatte einen Braten gestohlen. Sie sprang damit auf den Tisch. Auf demselben stand ein Eimer, der mit Wasser gefüllt war. Sie schaute hinein und sah im Wasserspiegel ihr Bild. Sie meinte, es sei eine andere Katze, die ebenfalls einen Braten hatte. Sie schnappte darnach und der Braten fiel ins Wasser." — „Es hatte eine Katze einen Sperling gefangen, sie rannte eben damit am Fenstergesimse dahin. Da sah sie im Fensterspiegel ihr Bild. Sie meinte, es sei eine andere Katze, die ebenfalls einen Sperling hatte. Die Katze

schnappte nach ihm und ihr eigener Sperling flog davon. Nun hatte sie gar nichts mehr.“ In beiden Beispielen ist die Sorgfalt und intellektuelle Wachsamkeit über die Genauigkeit der Nachbildung unverkennbar, die beiden Lösungen sind vollkommen abhängig vom Original; es handelt sich nicht um eine kongeniale Übertragung des Ganzen, sondern nur um eine Auswechslung der Teile bei gleichem Grundplan und gleichen wesentlichen Etappen. Auf die in der zweiten Variante verwertete frische Naturbeobachtung mache ich ausdrücklich aufmerksam.

Einige andere Beispiele sind glücklicher. Es handelt sich dabei um die Erzählung vom faulen Jockel, in stark rhythmischer Einkleidung, wie sie im Lesebuch für die Münchener Volksschule enthalten ist, als Vorlage. Es ist charakteristisch, daß in einigen Parallelerfindungen speziell die eigenartige Rhythmik erstrebt wurde, in anderen nur der Sachzusammenhang der Dinge, die einander erfolglos nachgeschickt werden, in dritten nur die Pointe: der Herr soll gleich selbst gehen, den Jockel zu holen, und nicht erst unzuverlässige Helfers- und Mittelspersonen aufbieten; ein großer Prozentsatz der Kinder hat auch bei dieser Aufgabe, aus den verschiedensten Gründen, versagt. Eine Variation lautet so: „Die Königin der Bienen. Die Königin der Bienen schickt ein Bienchen aus, es soll den Honig holen. Das Bienchen holt den Honig nicht, und kommt auch nicht nach Haus. Da schickt die Königin den Heuschreck aus, er soll die Biene zwicken. Der Heuschreck zwickt die Biene nicht, die Biene holt den Honig nicht und kommt auch nicht nach Haus. Da schickt die Königin die Mücke aus, sie soll den Heuschreck stechen. Die Mücke sticht den Heuschreck nicht, der Heuschreck zwickt die Biene nicht, die Biene holt den Honig nicht und kommt auch nicht nach Haus. Da schickt die Königin das Fünkchen aus, es soll das Mückchen brennen. Das Fünkchen brennt das Bienchen nicht usw. Nun kommt die Königin selbst hinaus, da brennt das Fünkchen die Mücke nun, die Mücke stach den Heuschreck nun, der Heuschreck zwackt die Biene nun, die Biene holt den Honig nun und kommt auch gleich nach Haus.“

Die Übertragung auf ein Gebiet des Tierlebens ist glücklich gelungen, sonst freilich zeigt der ganze Entwurf wenig Einfallsreichtum. Wie dürftig aber Auffassung und Nachahmung ausfallen können, dafür ist folgende Variante ein Beweis: „Der Michel mußte Milch holen; er kommt nicht nach Haus; der Bauer schickt den Franz aus; er kommt nicht nach Haus; der Bauer schickt den Karl aus; er kommt nicht nach Haus;“ und so werden zwölf Namen durchgeführt; dann geht der Bauer selbst aus, schlägt den zuletzt Geschickten, und jeder wieder seinen Vordermann, „und alle gingen nach Haus“. In welche sonderbar-konkrete Gebiete die Kinder dieses Einandernachfolgen der Boten übersetzen, beweist ein Bruchstück: „Auf der Nacht gehen die Diebe umeinander; wenn sich ein Schutzmann nicht hintraut, kommt gleich ein anderer Schutzmann; wenn es ganz gefährlich ist, kommt der Wachtmeister. Unter den Wirtshäusern sind die (Ge-) Heimpolizisten.“ Mit einem Märchenmotiv verbindet sich der eine Grundgedanke der Vorlage in folgender trocken-komischer Parallele: „Der Bahnbeamte sagt zum Heizer: ‚Heizen Sie die Maschine, weil wir nach

Berlin fahren!' Da schlief der Heizer ein. Als der Lokomotivführer den Heizer sah, schlief er auch ein. Da schickte der Bahnbeamte die Reisenden hinaus; als sie die andern schlafen sahen, schliefen sie auch ein. Jetzt schickte der Bahnbeamte den Kofferträger hinaus; auch er schlief ein. Jetzt ging der Bahnbeamte selbst hinaus. Er weckte den Kofferträger auf, der Kofferträger die Reisenden, die Reisenden den Lokomotivführer, der Lokomotivführer den Heizer, der Heizer heizte die Maschine, und der Zug fuhr nach Berlin."

Die Beispiele sprechen für sich; sie zeigen die Grenzen und Gefahren der Methode der Parallelerfindung, aber auch ihre Brauchbarkeit; die Gebiete, zu denen die Phantasie des Kindes neigt, der Reichtum an Möglichkeiten auf diesen Gebieten treten bei ihrer Verwendung zur Massenuntersuchung sicher deutlich heraus.

Die bisher besprochenen Methoden erlauben uns die zielbewußte, schaffende Phantasie in ihren primitiven Äußerungen der Untersuchung zu unterwerfen. Allein wie wir nachgewiesen haben, es weisen diese Formen auf das reine Spiel der Vorstellungen zurück, auf das ziellose Getümmel der Einfälle, das teilweise rein reproduktiv gehalten, an den Bändern der Assoziationen verläuft, teilweise Phantasieleistung heißen muß. Diesen Grundlagen aller Phantasieprozesse nähern wir uns mit der Methode der Traumanalyse. Das Traumbewußtsein ist eine Tatsache des Vorstellungslebens; die Herrschaft von Leitideen, bewußten Zielen und Zwecken ist nahezu vollständig aufgehoben; die reine Wirksamkeit der Assoziationen kommt zur Geltung. Ich lege hier auf viele Eigenheiten der Träume wie die Lebhaftigkeit der Traumvorstellungen, keinen besonderen Wert; ich rücke die Frage in den Vordergrund, inwiefern die Träume Analoga zu den Phantasieleistungen bzw. selber Phantasieleistungen sind, und welche Methoden wir haben, Träume zu analysieren.

Dabei scheide ich den Nachttraum mit Berufung auf die neueren Arbeiten von S. Freud, J. Mourly Vold und W. Steckel von einer eingehenden Berücksichtigung aus. S. Freud und seine Anhänger haben uns in den Wünschen das organisierende Prinzip der Träume wahrscheinlich gemacht, in den ausgesprochenen wie namentlich in den latenten. Wir brauchen ja nicht zu glauben, daß diese Wünsche ausschließlich sexuellen Inhaltes sind; aber daß überhaupt Wünsche richtunggebende Kraft besitzen, berührt sich mit der Anschauung, die wir eingangs vertreten haben, daß die Bedürfnisse und Interessen der Nährboden des Phantasielebens sind. Vold hat in sorgfältigen experimentellen Studien dann das Material der Träume aufgedeckt, und die Wahrscheinlichkeit gesteigert, daß die Anknüpfungspunkte und das Material, aus dem sich unter dem Einfluß von Wünschen die Träume formen, perzipierte Reize sind, namentlich solche aus der Sphäre des Hautsinns, der Bewegungs- und Gemeinempfindungen, und die unmittelbar damit assoziierten Vorstellungen. Mit diesen kombinierten Methoden lassen sich heute die meisten Träume wissenschaftlich deuten, viele experimentell erzeugen, und es ist nicht zu viel erwartet, wenn wir uns von der weiteren kritischen Anwendung und dem sachgemäßen Ausbau dieser Methoden eine Lösung auch noch der

schwebenden Fragen erhoffen. Der Nutzen für das Studium der Phantasie liegt auf der Hand.

Wenn ich hier die Aufzeichnung und Analyse der Träume als Mittel zur Erforschung der Phantasieprozesse einführe, so denke ich vorzugsweise an die Träumerei im wachen Leben.

Der Tagtraum ist häufiger als man glauben möchte; in der Jugend ist ein großer Teil der Zeit, nicht zuletzt auch der Schulzeit, mit solchen Träumereien ausgefüllt. Unser Schulbetrieb mit den großen Klassen, in denen immer nur einer aufgerufen sein kann, während die anderen in einer schwer kontrollierbaren Weise still mitarbeiten sollen, begünstigt die Träumerei. Aber auch der Erwachsene mag nicht auf sie verzichten; sie ist ihm Erholung, eine Möglichkeit, die Monotonie des Lebens zu durchbrechen, eine freudige Vorbereitung auf die schaffende Arbeit. Ob wirklich ein Mensch so trostlos desillusioniert ist, daß er niemals Luftschlösser baut, Zimmerreisen macht, eine frohe Zukunft sich ausmalt, ist zu bezweifeln.

Der Einfluß der Stimmungslage auf Richtung und Gehalt der Phantasie läßt sich nur durch eine monatelang fortgesetzte Protokollierung der Tagträume eindeutig beweisen. Kommt es überhaupt zum Träumen, Pläneschmieden, so ist ihre Grundfärbung der Widerschein der Stimmungslage. Die Träumerei ist Verbindung verschiedener Vorstellungen, Bruchstücke von Reihen, unter Bevorzugung stimmungsverwandter Momente, unter Vernachlässigung des sachlichen Zusammenhangs oder gar unter bewußter Gleichgültigkeit gegen denselben. Überkommt uns das Phantasieren am Abend, beim Blick auf die Landschaft, in der Dunkelheit, so ist es oft die in der Zeit gelegene Stimmung, die den Grundton der Träumerei ausmacht. Quellen die Gebilde ohne einen nachweisbaren äußeren Anlaß aus den Tiefen unserer Vorstellungswelt empor, so ist es die jeweils vorhandene Innenlage, die im tollsten Wechsel der Bilder und Einfälle die Einheit erhält. Man denke an die wüsten Phantasien von Leid, Enttäuschung, Selbstmord in Zeiten der Depression, der Hemmung, des Mißerfolges, an die Träume von Glück, Macht, Rausch und Jubel in Zeiten hemmungsloser Schaffensfreude. Nicht nur die Extreme, auch die leisen Schwankungen der Stimmung können an den Ausschlägen des Vorstellungszeigers mit großer Sicherheit abgelesen werden. Man kann ruhig behaupten, daß die Phantasie ein feinfühligerer Index für den jeweils gegebenen Innenzustand ist als Tempo oder Arbeitsleistung, wie sie in gewissen Tests verwendet werden.

Ebenso bieten die Tagträume die beste Gelegenheit, den Einfluß der Ausgangsvorstellungen und die Wirkung der Umstände zu studieren.

Eine letzte Gruppe von Methoden knüpft an die Tatsache an, daß die Phantasie zu den Tatsachen des reproduktiven Seelenlebens im weitesten Sinne gehört. Wie wir eingangs festgestellt haben, ist durchaus nicht jede Abweichung vom Originaleindruck genügend, die Reproduktion zur Phantasie zu stempeln; man könnte prüfen, welcher Art die Abweichungen sein, welche Größe sie erlangen müssen, wenn die Reproduktion den Charakter der Phantasie annehmen soll.

Der Methode der Reproduktion stehen heute die günstigsten Anwendungsmöglichkeiten offen. Man kann entweder einen einzelnen Eindruck als Reiz verwenden, diesen verschieden nach dem Sinnesgebiet und dem Grade der Zusammengesetztheit wählen, oder man kann kürzere und längere, nach einem bestimmten Prinzip aufgebaute Reihen von Eindrücken als Material verwenden. Variiert man Länge, Einprägezeit, Abstand, so können die einzelnen ursächlichen Momente einigermaßen isoliert werden.

Ich veranschauliche das Verfahren für einen einzigen Fall: für kleinere Reihen optischer Inhalte, und lasse auch dabei absichtlich das Technische der Versuchsanordnung beiseite. Auf seine Grundform gebracht, nimmt der Versuch folgenden Verlauf. Im 1. Stadium werden der V. P. nacheinander 5 einfachste, aus Strichen gebildete Zeichnungen exponiert. Die V. P. erhält die Instruktion, sich jede Zeichnung genau einzuprägen, eventuell in der Zwischenzeit beim Wechsel der Objekte an die jeweils vorangehende Zeichnung zu denken. Die Dauer der Exposition wird entweder vom V.-Leiter bestimmt und ist dann eine gleiche für jede der 5 Zeichnungen; oder man erlaubt der V. P. die einzelne Zeichnung so lange anzuschauen, bis sie subjektiv gewiß ist, diese Zeichnung jederzeit aus dem Gedächtnis wiederholen zu können. Natürlich dürfen beide Verfahren nicht promiscue gebraucht, Resultate aus Versuchsreihen mit beiden Verfahrungsweisen nicht einheitlich verrechnet werden. Ich gebe hier nur kurz einen Überblick; das Detail versteht sich nach den sonst im psychologischen Experiment nötigen Kautelen. Die Zeichnungen müssen endlich so gewählt sein, daß ihre eventuelle graphische Wiedergabe nicht durch den Mangel an Handfertigkeit und Handgehorsam in Frage gestellt werden kann. Im 2. Stadium des Versuchs erhält die V. P. die Aufgabe, eine der vorher gesehenen Zeichnungen, sagen wir die zweite, graphisch zu reproduzieren. Selbstverständlich muß hier durch die Größe der vorgelegten Papierfläche und das Zeichenmaterial jede Erleichterung gewährt werden, bezw. es stellt einen eigenen Versuch dar, wenn der Einfluß dieser Momente auf die Reproduktion untersucht wird; z. B. durch Verwendung einer größeren Zeichenfläche. Überdies muß jede Zeichnung durch ein Protokoll ergänzt und erklärt werden. Dieses Protokoll muß uns über die Auffassung des Originals, über etwaige Gedächtnisbilder in der Zwischenzeit und über den Verlauf bei der Reproduktion selbst Auskunft geben. Im 3. Stadium erfolgt die Deutung der Leistung durch den V.-Leiter. Es ist nach meinen Erfahrungen an zahlreichen Erwachsenen und Kindern ausgeschlossen, daß bei geeigneter Wahl der Reize eine wirkliche Reproduktion stattfindet; extrem-visuelle Veranlagungen und ebenso extrem konstruktive Versuchspersonen sind sehr selten. Meistens handelt es sich um mangelhafte Wiedergabe, deren Mangelhaftigkeit der V. P. selbst bewußt ist, um Ergänzung, um Nacherzeugung oder um unbemerkte Kombination.

Um das Eintreten dieser Möglichkeiten verständlich erscheinen zu lassen, muß ich ein Wort über die verwendeten Reizobjekte sagen. Jede Reihe besteht aus Figuren, die nur wenig voneinander verschieden sind und

deren Verschiedenheit zudem einem Gesetz unterworfen ist. Entweder handelt es sich um Figuren mit gleicher Grundgestalt, aber wechselnden Füllungen und Details, oder um Figuren mit gleichen Dimensionen, aber verschiedener Gestalt, oder um Variationen der Strichdicke usw. Schon bei Reihen mit drei Gliedern ist die Erinnerung, selbst bei langer Betrachtung des einzelnen Gliedes unsicher; mit wachsender Reihenlänge wächst auch die Zahl der Verwechslungen und Kombinationen.

Wie Reihen von optischen Zeichen lassen sich auch Silbenreihen verwenden; zwei oder mehrere der Ebbinghaus'schen Reihen werden nicht ganz eingeprägt; das Behalten wird — am besten nach dem Trefferverfahren Müller-Pilzeckers — geprüft; auch dabei treten, seltener freilich, Kontaminationen mit fremden Reihen auf.

Das experimentelle Verfahren, in Verbindung mit sorgfältiger Protokollabnahme erlaubt uns, genau zu kontrollieren, bis zu welcher Größe die Verschiedenheit von Original und Reproduktion erwachsen kann, ohne daß diese aufhört, repräsentative Funktion zu erfüllen; zugleich setzen uns bestimmte Instruktionen in Stand, das Wesentliche der „Einstellungen" und „Auffassungen" zu klären, und gelegentlich gelingt es, bei einer V. P. den Umschlag von „Erinnerung" in „Phantasie" zu konstatieren. Auch die Aufhellung dessen, was wir als Erlebnissphäre bezeichnet haben, ist durch die Gelegenheitsbeobachtung bei Versuchen nach der Methode der Reproduktion möglich.

Durch diese Methodenüberschau sollen andere Möglichkeiten nicht bekämpft werden; weder die biographische Methode, die besonders die Entwicklung der Funktion der Phantasie in einzelnen Individuen verfolgt, noch die charakterologische, welche Stellung und Bedeutung im Zusammenhang eines Begabungs- oder Charaktertypus studiert, noch die völkerpsychologische, die auf den Anteil der Phantasie an den Schöpfungen der Kultur abzielt.

Über geistige Entartung.

Von Heinrich Stadelmann.

Das Wesen der geistigen Entartung zu finden, gestattet uns jene psychologische Methode, die sich eng an die Biologie hält. Die Biologie, die Lehre vom Leben, muß die Psychologie in sich schließen, wenn die Psychologie eine praktische Bedeutung gewinnen soll. In der Tat reiht sich das Geistesleben innig in das allgemeine übrige Leben ein und ist von den nämlichen Voraussetzungen und Gesetzmäßigkeiten geleitet, daß keine gegenteilige Veranlassung besteht, die biologische Methode in die Psychologie einzuführen, d. h. das Geistesleben naturwissenschaftlich zu untersuchen.

Die Gesetze der Dissimilation und Assimilation gelten für die Gehirnzellen sowohl wie für die Zellen der übrigen Organe; Aufnehmen und Abgeben, d. h. Stoffwechsel vollzieht sich da und dort; beide sind dem Werden und dem Vergehen unterworfen.

Die biologische Psychologie vermag die komplizierten Vorgänge des Geisteslebens auf die einfache Formel zurückzuführen, nach der das Leben in naturwissenschaftlichem Sinne sich abspielt; auf das Auf und Nieder im Zelleben, das den Rhythmus des Lebens bedingt.

In ungezählten Formen erscheint uns das Leben auf der Erde. Pflanzen, Tiere und Menschen sind der Ausdruck dieses Lebens. Sie alle stehen mit ihrer Umgebung, die tausendfach an sie herantritt, in nächster Beziehung und sind doch in sich geschlossene Einzelwesen, die sich selbst dienen. Sie entstehen, wachsen und sterben ab. Dem großen Gesetze des Werdens und Vergehens, das sich durch alle uns bekannten Welten zieht, müssen sie alle gehorchen.

Jeder Organismus nimmt von seiner Umwelt Kräfte und Stoffe auf und gibt zu gleicher Zeit Kräfte und Stoffe ab. Diese fortgesetzte zweifache Tätigkeit, die das Resultat bestimmter Beziehungen ist, charakterisiert den lebendigen Organismus.

Die Samenzelle wächst zum formenreichen Organismus heran, und dieser entwickelt sich, indem er fortwährend aufnimmt und zugleich Unbrauchbares und Verbrauchtes abgibt. In dieser Weise bildet sich der Organismus zu einer ihm dienlichen Selbständigkeit heraus, bis er, des fortwährenden Aufnehmens, Umsetzens und Abgebens müde, sich allmählich selbst verbraucht, sich auseinanderlöst und der Umwelt zurückgibt, was ihn groß gemacht hat. Aber bevor er abstirbt und seine Individualität einbüßt, hat er Keime abgesondert, die das alte Spiel des Werdens und Vergehens durch Aufnahme und Abgabe ihm nachmachen. Diese neuen Keime tragen in sich die Möglichkeiten der Entfaltung, die das vorausgegangene Individuum besaß. Die Vererbung ist der mächtige Faktor, der das Werden und Vergehen der Arten bedingt. Im Laufe ungeheuer großer Zeiträume geben die in langen Vererbungsreihen entstandenen und gewachsenen Individuen auch von den vererbten Kräften ab, die ihren Ahnen und Urahnen einst eigen waren, und bilden in diesem fortgesetzten Laufe des Lebens neue Kräfte in sich aus, die sie auf ihre Nachkommen weitervererben.

In der Stammesentwicklung und in der Entwicklung der Arten gelten die nämlichen Gesetzmäßigkeiten des Lebens, wie sie auch im Individuum Geltung haben. Nur mächtige Zeiträume trennen den Urahnen vom späten Nachkömmling, so daß die lange Linie, auf der unzählbare Individuen geworden sind, eigentlich nur den Lebenslauf eines ungeheuer großen Individuums darstellt, könnte man sagen. Wie ein Mensch z. B. die Erinnerung an seine Kinderjahre in sich trägt, wenn auch oft unbewußt und meist in ganz untreuer Art, so ist unbewußt und vielfach verändert dem Menschen die Erinnerung vererbt an die Zeiten, wo seine Urahnen auf einer tiefern Stufe der Entwicklung gestanden haben, als er selbst jetzt steht. Durch Abgabe von Altem und Aufnahme von Neuem hat sich im Lebensprozeß diese Wandlung vollzogen, die wir Entwicklung nennen.

Im Laufe der Zeit werden Organe, die als Teile des Organismus diesen ausmachen, umgestaltet, werden abgestoßen; neue Organe treten nach und nach auf, und mit diesen werden neue Betriebskräfte eingestellt. An Stelle der Kiemenatmung tritt z. B. allmählich die Lungenatmung ein, die neue Zentren und neue Kräfte für ihre Tätigkeit erfordert; mit der Entwicklung der Extremitäten müssen neue Kräfte deren Betätigung garantieren. An Stelle der unbewußt sich abwickelnden Triebe werden Kräfte eingestellt, die in ihrem Zusammenwirken das bewußte Wollen ergeben; Hand in Hand damit geht die aufsteigende Entwicklung des Gehirnes vor sich. Dabei wird altes Vorhandenes, soweit es nicht mehr unbedingt nötig ist, ausgeschieden, im

Bedarfsfalle jedoch in modifizierter Weise beibehalten. Zur Illustration können wir uns vergleichsweise technische Menschenwerke vergegenwärtigen, wie einen vierrädrigen Wagen, der durch Pferdekräfte bewegt wird; in der technischen Entwicklung dieses Gefährtes sehen wir die Kraft des Tieres sich ersetzen durch Wärme; hierfür war die Schaffung eines neuen Organs in dem Werkorganismus nötig, der Dampfkessel usw. Weiterhin behielt das Gefährt die vier Räder, die Einrichtung der Sitze usw. bei, aber wieder wurden neue Kräfte mit neuen Organen eingestellt, wie dies beim Automobil der Fall ist.

Nicht bei allen Individuen, die wir als in sich geschlossene Einheiten auffassen, geht der Entwicklungsprozeß in gleicher Weise vor sich. Das eine Individuum hat mehr, das andere weniger von Eltern und Urahnen vererbt bekommen; auch sind die Individuen durchaus verschiedenen Bedingungen in der sie umgebenden Welt ausgesetzt; somit entsteht eine unübersehbare Fülle von selbständigen, verschieden gearteten Individuen, die jedoch trotz aller dieser Unterschiedenheiten insgesamt in einem bestimmten Rhythmus dem großen Gesetz vom Werden und Vergehen gehorchen.

Wenn jedoch der Rhythmus von Aufnahme und Abgabe bei einem Individuum sich verändert, erscheinen die körperlichen und geistigen Ausdrucksformen dieses Individuums abweichend von denen der Individuen der nämlichen Gattung.

Es kommt dann zu stärkerer Betonung gewisser Tätigkeiten, die aus dem Rahmen des einheitlichen Bildes heraustreten, oder zu einer unter das Ebenmaß fallenden Betätigung eines oder mehrerer Organe des Organismus, oder es entstehen Verzerrungen nach irgendeiner Seite hin.

Beziehen wir dieses „Aus-der-Reihe-treten", sich Vergrößern oder völlige Ausfallen gewisser Tätigkeiten im Organismus auf die plastische Seite, d. h. auf diejenige Organismustätigkeit, die die Zellbildung veranlaßt, dann werden wir an Neubildungen, Ausfälle usw. an und in Organen zu denken haben; beziehen wir diese abweichende Tätigkeit auf die Säftebildung im Organismus, dann treten uns Stoffwechselabnormitäten entgegen. Und endlich, stellt sich diese unharmonische Betätigung auf dem Gebiete des geistigen Lebens ein, dann sprechen wir von geistiger Abartung oder geistiger Entartung.

Wie die geistigen Entartungserscheinungen Loslösungen aus einem einheitlichen Organismus bedeuten, die eine Sonderexistenz gewissermaßen führen, so sind auch die körperlichen Entartungszeichen als Sonderbildungen anzusprechen. Was dort für die geistige Tätigkeit des Gesamtorganismus gilt, gilt hier für dessen Wachstumstätigkeit. Organteile vergrößern sich in der embryonalen Entwicklung des Kindes, verkümmern oder werden im Wachstum völlig gehemmt. Auch die in späteren Lebensjahren auftretenden körperlichen Entartungszeichen im Zellwachstum sind in ihrem Entstehen analog den geistigen Entartungssymptomen an die Seite zu stellen. Man könnte Geschwulstbildungen, wie Sarkome, auch Karzinome, in diesem Sinne für Zeichen einer Entartung von Körperorganen halten, von denen sich Zellen aus dem einheitlichen Zellgefüge loslösen und in ihrem weiteren Wachstum als entartete Zellen eine Sonderexistenz führen, die von der Kraft der übrigbleibenden Organteile bezw. des Gesamtorganismus erhalten wird. Wie bei der geistigen Entartung schließlich auch der gesamte geistige Organismus hinsiecht, nachdem er immer mehr seiner Kräfte beraubt wurde, so zerfällt auch die Widerstandskraft des körperlichen Organismus, wenn solche parasitäre Neubildungen ein wucherndes Dasein beginnen.

Zu solchen Neubildungen ist eine gewisse Disposition nötig; eine größere Labilität im Zusammenwirken aller Kräfte zu einer Einheit ist da wie dort Voraussetzung, wie wir später sehen werden.

Die Entartung ist ein Vorgang im Leben des Organismus; sie befällt dieses oder jenes Organ, in seinem Bau oder in seiner Funktion. Die geistige Entartung ist eine Teilerscheinung dessen, was wir unter Entartung überhaupt verstehen.

Was verstehen wir eigentlich unter „Artung" im Gegensatz zur „Entartung"? Diese Frage findet ihre Beantwortung in dem Satze: Der normale Organismus bildet eine geschlossene Einheit, die sich zwecks Entwicklung und Wachstum vorübergehend zerlegen kann und muß, während bei dem Wachstums- und Entwicklungsprozeß des entarteten Organismus die Zersetzungsprodukte zu lange und zu intensiv für sich bestehen bleiben und so die verlangte Geschlossenheit hinfällig machen.

Die Bezeichnung „geistige Entartung" bezieht sich folgerichtig nur auf solche Fälle, wo vorher die geistige „Artung" vorhanden war, wo also ein intakter geistiger Organismus sich betätigte. Wenn man unter geistiger Entartung überhaupt die geistigen „Mängel" versteht, muß man die Idiotie und den Schwachsinn auch zur geistigen Entartung rechnen. Allein hier handelt es sich in erster Linie um eine Entartung beim Wachstumsvorgang der Gehirnzellen; und zwar findet dieser körperliche Entartungsvorgang hier vor der Geburt statt. Im embryonalen Zellenwachstum zu einer geschlossenen körperlichen Einheit hat hierbei das Gehirn eine Einbuße in seinem körperlichen Gefüge erlitten.

Bei den Entartungsprozessen im embryonalen Wachstum des Gehirnes handelt es sich um mangelhaften Bau im Gehirnorganismus und daraus sich ergebende geistige Entartungserscheinungen.

Zum Beispiel durch eine Intelligenzprüfung wird festgestellt, daß ein Idiot keinen Farbensinn hat, d. h. er kann Farben nicht voneinander unterscheiden und nicht richtig benennen. Hier ist von vornherein eine geistige Entartung vorhanden, die auf einem anatomischen Mangel beruht. Oder der Idiot kann z. B. flächenhaft wiedergegebene Gegenstände, als Zeichnungen und dergleichen, nicht erkennen, während er dreidimensionale Gegenstände, den Tisch, den Stuhl und dergleichen, erkennt und vielleicht auch richtig benennt. Dieser Idiot kann sich also nicht durch die Assoziation des Seheindruckes mit dem Tasteindruck das geistige Bild des Gegenstandes vortäuschen, wie es derjenige tut, der über normales Assoziationsvermögen verfügt. In diesem Falle ist von Anbeginn an durch einen Strukturfehler im Gehirn die Möglichkeit einer geistigen Assoziation aufgehoben. Das geistig gesunde Kind lernt, nachdem seine Assoziationsfasern im Gehirn entsprechend sich entwickelt haben, den Lichteindruck, d. h. die Sehempfindung samt ihren räumlichen Beziehungen verbinden mit den Tastempfindungen, die es von dem Gegenstand her durch Erfahrung erhalten hat. Oder: Es fehlt einem Idioten die Möglichkeit, das, was er geistig erfaßt hat, mit Namen zu nennen, weil er infolge eines Defektes außerstande ist, geistige Impulse vom Gehirn her zu der Sprechmuskulatur, zum Kehlkopf, der Zunge usw. zu schicken.

In diesen genannten Fällen ist die Entartung durch Defekte im Bau des Gehirnes hervorgerufen. Deshalb kann sich kein geistig einheitlicher Mensch herausbilden; das geistige Bild des Idioten ist ein an allen Seiten mangelhaftes; vergleichsweise möchte man sagen durchlöchertes; das geistige Leben bei der Idiotie gleicht einem

unvollendeten Bau, an dem Einzelheiten darauf schließen lassen, daß ein in sich geschlossenes Gebäude hätte zustande kommen sollen.

Im späteren Lebenslauf vorkommende Krankheiten oder Verletzungen des Gehirnes können durch Wachstums- und Stoffwechselveränderungen in ähnlicher Weise zu geistiger Entartung führen.

Selbstverständlich kommt bei jeder geistigen Entartung auch der Gehirnbau in Frage; ebenso auch der Umsatz der Stoffe und Kräfte im Gehirn. Allein von geistiger Entartung im engeren Sinne bei einem Individuum sollte man nur dann sprechen, wenn vorher bei demselben Individuum eine geschlossene geistige Einheitlichkeit bestanden hat.

Um das Wesen dieser geistigen Entartung im engeren Sinne mit einem psychologischen Schlagworte zu treffen, sagen wir, die geistige Entartung beruht auf einem Überhandnehmen der geistigen Dissoziation zuungunsten der geistigen Assoziation; oder mit anderen Worten: auf einem Loslösen geistiger Kräfte aus dem geistigen Gesamtorganismus.

Wir wollen uns bei den weiteren Ausführungen an diese geistige Entartung im engeren Sinne halten, die wir ihrem Wesen nach untersuchen wollen.

Wenn wir in der geistigen Geschlossenheit die Norm erblicken, zugleich aber betonen, daß diese Geschlossenheit keine starre ist, sondern durch Aufnahme und Abgabe von Kräften sich als wandelbar uns zeigt, drängt sich zunächst die Frage vor: In welcher Weise fügt sich ein geistiger Organismus zusammen und wie löst er sich auf? Mit andern Worten: Wie vollzieht sich die geistige „Artung“ und wie die „Entartung“?

Alles was von der Umwelt uns berührt, wie die Luftwelle das Ohr, die Temperatur die Haut, das Licht die Augen usw., zieht in unser nervöses Zentralorgan ein, in das Gehirn. Dort entsteht ein geistiges Bild, oder wie wir sagen, eine Vorstellung von dem, was außerhalb unseres Organismus gelegen war. So wird eine neue Welt erzeugt, die jenseits dieser räumlichen Welt gelegen ist; sie ist geworden aus den Elementen dieser Welt; aber neu ist sie nicht nur, weil sie ein Spiegelbild, einen Reflex der realen Welt darstellt, sondern insbesondere neu ist sie geworden, weil sie auf ein individuelles Menschengehirn aufgestoßen ist. Denn in diesem Gehirn trifft jeder neue Eindruck, der von außen her einmündet, auf bereits vorhandene alte Eindrücke, die dem Neuankömmling die Richtung weisen, wohin er sich zu begeben hat. Der große Gedächtnisvorrat von Vorstellungen ist also ausschlaggebend für die Art, ob und wie sich ein neuer Eindruck mit dem alten verbindet; ob und wie sich die neuangekommenen Bilder in den bereits bestehenden geistigen Organismus einfügen.

Es gibt viele Möglichkeiten, daß sich neue geistige Bilder mit dem Vorrat der Erinnerung verweben. Daß diese Bilder alle sich in den verschiedenen Individuen zu einem verschiedenen Gesamtbilde zusammenstellen, hängt aber nicht nur von den verschiedenen Erlebnissen der einzelnen Menschen ab, sondern auch von den individuellen Unterschieden der geistigen Veranlagung. Ferner kommt hier in Betracht, daß die aufgenommenen geistigen Bilder nicht genau so, wie sie in ihrer Realität sind, sich geistig fixieren, sondern vielfach nur teilweise; weiterhin und insbesondere ist festzustellen, daß das Aufgenommene und Assoziierte nicht als etwas Feststehendes im geistigen Organismus zu betrachten ist. Verschiebungen, Schwankungen, Ablösungen von geistigen Gebilden kommen vor, also Dissoziationen. Das verlangt der

geistige Wachstums- und Entwicklungsprozeß. Denn Leben ist nur da, wo Aufnahme und Abgabe zu gleicher Zeit vor sich geht.

Zu dem einen mächtigen Hauptfaktor des geistigen Wachstums, den wir in der Verknüpfung der geistigen Bilder erkennen, wir sagen in der Assoziation der Vorstellungen, kommt der zweite gewaltige Faktor, das ist die Auseinanderlösung der geistigen Bilder oder die Dissoziation der Vorstellungen.

Assoziation und Dissoziation der Vorstellungen ergeben die bewegliche, harmonische Gestaltung des geistigen Organismus, d. i. die „Artung".

Wenn nun bei diesem Gestaltungsprozeß zu einem persönlichen geistigen Stil sich durch Dissoziation Elemente zu weit herausdrängen, um unbekümmert um die vorhandenen geistigen Bilder und Bildgruppen eine Sonderexistenz gewissermaßen zu führen, dann ist die Persönlichkeit in Frage gestellt; die Einheitlichkeit, auf der der Begriff Persönlichkeit basiert, ist gestört. Die Dissoziation hat der Assoziation gegenüber überhand genommen, zum Nachteil des beweglichen, harmonischen Ganzen. Jetzt liegt eine Abartung von normalen Vorgängen vor, eine Entartung des Geistes.

Welche geistigen Elemente können sich in dieser Weise aus der Einheit herauslösen und das Bild der geistigen Entartung ergeben?

Die Vorstellungen sowohl wie die Gefühle, als auch ganze Komplexe von Vorstellungen und Gefühlen; aber nicht nur diese im Leben des einzelnen erworbenen geistigen Besitztümer dissoziieren sich, es spalten sich auch die unbewußten Erinnerungen ab, die wir von der großen Stammesentwicklung her vererbt erhalten haben.

Die Menge dieser abgelösten und ausgeschälten, bewußten und unbewußten Kräfte kann sehr verschieden groß sein. Nur eine Vorstellung, nur ein Gefühl, die bis zu äußerster Verzerrung und höchster Intensität verändert erscheinen können, kommen in Betracht; es können in anderen Fällen alle geistigen Kräfte wie untereinandergewirbelt erscheinen, die Vorstellungen, die Gefühle, die Triebe, die Instinkte, die zusammen ein Bild der Verwirrung ergeben. Die Stillosigkeit des Geistes ist eingetreten; die geschlossene Persönlichkeit verschwunden, die geistige Entartung in vollständiger Weise vorhanden. Die Dissoziation bringt diese Erscheinungen hervor, wenn die assoziativen Gehirnkräfte nachlassen oder in Unordnung geraten sind, bezw. die feinen Gehirnbahnen alteriert sind, auf und in denen diese Kräfte sich bewegt haben.

Einige Beispiele hierzu:

Ein Mensch, der an und für sich logisch denken, urteilen und handeln kann, kommt in die Lage, daß sich ein geistiges Bild oder mehrere aus seinem geschlossenen Ichkomplexe herausdrängen. Er muß z. B. anhaltend, vielleicht jahrelang, wenn auch mit Unterbrechungen, an etwas denken, was seinem übrigen Denken durchaus ferne liegt. Ein innerer Zwang befiehlt ihm gewissermaßen, ein ihm fernliegendes Thema unausgesetzt festzuhalten, das vielfach geradezu töricht genannt werden kann. Sehr häufig kommt es vor, daß ein Mensch in übertriebener Weise Angst vor einer Ansteckung hat, die er eventuell bekommen könnte, da der Bakterien genug in der Luft und an den Gegenständen sich befinden, mit denen man in Berührung kommt. Eine derartige Zwangsvorstellung zeitigt die absurdesten Handlungen, die jedoch immer noch als folgerichtig bezeichnet werden müssen; allein der logische Schluß bei diesem Zwangshandeln geht von einer falschen Voraussetzung aus. Wer in dieser Weise zwanghaft Angst vor Ansteckung hat, muß jedesmal,

wenn er mit Gegenständen usw. in Berührung gekommen ist, an denen er Ansteckungskeime vermutet, sich die Hände waschen, seine Kleider waschen, die Gegenstände reinigen, mit denen er nachträglich in Berührung kam, usw. usw. In zwangsfreien Zeiten kann er wohl die Unrichtigkeit seines Handelns und Denkens einsehen, allein wenn eine äußere Veranlassung in ihm den Zwang hervorbringt, verfällt er wieder in das alte trostlose und aussichtslose Beginnen. Wir sehen hier deutlich, wie eine Vorstellung oder eine Gruppe von Vorstellungen sich aus dem einheitlichen geistigen Organismus losgelöst hat und gewissermaßen einen neuen geistigen Organismus neben dem bestehenden bildet. Wie ein Parasit hängt dieses neue geistige Gebilde neben dem gesunden Organismus und nimmt dessen beste Kräfte für sich in Anspruch. Dünn, aber ungeheuer zäh ist dieses Dissoziationsprodukt mit dem übrigen geistigen Assoziationskomplex verwachsen; so dünn, daß erfahrungsgemäß die Zwangsvorstellung verurteilende, gesunde Vorstellungen keinen Platz haben, dem Irrtum korrigierend zu Hilfe zu eilen, und so zäh, daß der restierende Teil des geistigen Organismus sich nicht völlig von ihm löst. Diese Disharmonie des Organismus ist geistige Entartung.

Ein anderes Beispiel: Hat die dissoziierte Vorstellung die Möglichkeit gefunden, dauernd für sich ein Eigenleben zu führen, so sprechen wir von einem Wahn, der in seiner logischen Weiterentwicklung zum Wahnsystem führt; dabei scheint der ganze übrige geistige Organismus überwuchert von dem Parasiten, der sich aus den gleichen Kräften gebildet hat, an denen er jetzt sein Zerstörungswerk beginnt. Gleich tiefen Wurzeln senkt er seine Ausläufer in den machtlos gewordenen geistigen Organismus. Es schwindet der Zusammenhalt des Ursprünglichen; die Neubildung organisiert sich mit Hilfe der alten vorhandenen Kräfte zu einem mächtigen Komplex, der in der Folge durch seine zersetzende Wirkung eine geistige Schwäche veranlaßt.

Gefühle dissoziieren sich aus der Ich-Geschlossenheit und zeigen uns einen scheinbar anderen Menschen als den, den wir vorher kannten. Regungen von Jähzorn, die infolge einer besonderen geistigen Veranlagung sich häufig und intensiv zeigen, fallen in das Symptomenbild der geistigen Entartung. Jedes Gefühl, das sich zu übertriebenem Affekt steigert, vermag in dieser Weise eine geistige Entartung zu kennzeichnen; positive Gefühlstöne sowohl wie negative treten hierbei auf; Lust und Unlust, Leid und Freude sehen wir als ausgeartete Elemente das harmonische Ganze verlassen, zu einer Sonderexistenz streben und sich unbekümmert um das große Ganze ausbreiten, wie es beispielsweise bei der Melancholie der Fall ist.

Vorstellungen und Gefühle, die wir in diesen Beispielen als Inhalte der geistigen Abspaltung kennen gelernt haben, sind die im Leben des einzelnen erworbenen geistigen Elemente. Allein nicht nur diese sind es, die in dem Bilde der geistigen Entartung erscheinen, auch ererbte Elemente treten in die Seitenreihe des einheitlichen geistigen Organismus oder durchsetzen und zersetzen ihn. Der Gedächtnisvorrat des bewußten individualen Lebens spaltet sich ab von den kontrollierenden und ausgleichenden geistigen Elementen des Gesamtorganismus; ebenso führt der vererbte, unbewußte, triebartige und instinktive Gedächtnisbestand bei der geistigen Entartung sein Einzelleben nicht mehr beeinflußt von den zur richtigen Bewertung der Dinge nötigen Kräften des Geistes. Wie wir bei der Entartung überhaupt von atavistischen Rückschlägen sprechen, müssen wir speziell bei der geistigen Entartung auch von unbewußten Rückerinnerungen aus den Zeiten sprechen, wo die Menschen

auf einer tiefen Kulturstufe gestanden haben, und in der Entwicklungsreihe noch weiter zurückgreifen, wo es Menschen noch nicht gab. Die wahrhaft bestialischen Handlungsweisen geistig Entarteter stellen ein derartiges Zurückgreifen auf die Tierstufe im menschlichen Entwicklungsgange vor. Menschen, die jede ethische Regung eingebüßt haben und denen Gegenmotive für ihre Handlungsweise abhanden gekommen sind, handeln losgelöst von den überwachenden, abwägenden und wertenden geistigen Elementen, die von den vererbten Impulsen so sehr unterdrückt und in Bann gehalten sind, daß man dieses Handeln im allgemeinen nicht mehr als menschliches ansprechen möchte; nur der Rückblick auf die Entwicklungsreihe und die Vererbung gibt Aufschluß über das Tier im Menschen, wie wir es bei gewissen Formen geistiger Entartung finden. Für die Biologie des Verbrechers, als eines geistig entarteten Menschen, sind diese Erwägungen von Bedeutung.

In späten Lebensjahren sowohl wie in Jugendjahren und in Kinderjahren treten uns die Erscheinungen geistiger Entartung entgegen. Graduelle Unterschiede in der Veranlagung des Geistes und umgebende Einflüsse entscheiden für ein frühes oder spätes Auftreten der Entartung, für das Symptom der Entartung und für die Möglichkeit des eventuellen Ausgleiches, d. h. für die Möglichkeit des Zusammenschlusses aller geistigen Elemente zu einer Einheit, wo eins das andere entsprechend korrigiert, verändert, verstärkt. Gewiß sind die Erscheinungen der geistigen Entartung nur bei Menschen zu finden, die von Geburt aus eine labile geistige Veranlagung mit in das individuale Leben hereinnehmen. Sie sind durch eine Widerstandslosigkeit der Umwelt gegenüber ausgezeichnet; sie halten den äußeren Anforderungen, aber auch den inneren Triebkräften des Lebens nicht stand. Es erheben sich bei ihnen Teile des Ganzen über das Ganze; es beginnt eine geteilte Herrschaft, die bis zur völligen geistigen Anarchie führen kann, wenn jedes Element, jeder Komplex für sich bestehen und sich selbst Führer sein will.

Der Zerfall dieser labilen geistigen Veranlagung zeigt sich vielfach deutlich im kindlichen Alter. Schon vor dem Eintritt in die Schule; wo die geistige Entartung besonders auffällig wird, macht sie sich durch eine erschwerte Erziehbarkeit der Kinder geltend. Die dissoziierten Vorstellungen und Gefühle erlauben nicht, daß die erzieherische Beeinflussung, durch die besondere Gefühle geweckt werden sollen und neue Vorstellungen beigebracht werden sollen, Platz greift. Bei der geistigen Entartung im weiteren Sinne, wie bei der Idiotie, ist von vornherein jede Erziehung zu einem vollwertigen Menschen in Frage gestellt, da die materielle Unterlage hierfür fehlt. Wo diese aber vorhanden ist und nur ihre Labilität die Ursache der geistigen Entartung ist, sind es die geistigen Dissoziationen, die eine Bildung zur geistigen Einheitlichkeit erschweren. Eine große Reihe von sogenannten Kinderfehlern kommt hier in Betracht; die abnorme Steigerung der Gefühle zu Affekten, Jähzorn, maßloser Eigensinn, Angst usw. Diese Affekte reißen Vorstellungen und Gedanken an sich und treiben mit ihnen ein ungesundes Spiel abseits des übrigen Gedächtnisvorrates. Auch die Elemente des vererbten, unbewußten Gedächtnisses erheben sich über das geistige Gesamtbild; wir finden bei solchen Kindern einen Hang zur Grausamkeit, der weit über jede Norm hinausragt. Könnten solche Kinder, sie würden Menschen morden, so gut wie sie Tiere schinden, quälen und sich an deren Todesqualen erfreuen. Derartige Vorkommnisse sind nicht allzu selten.

In der Schule fällt die geistige Entartung bei Kindern mit der labilen geistigen Veranlagung insbesondere zuerst durch den Zerfall der Aufmerksamkeit auf, d. h.

durch den Mangel geistiger Konzentration. Diese kommt einer geistigen Dissoziation gleich, die wir als wesentliches psychologisches Merkmal der geistigen Entartung ansprechen mußten. Gewiß gibt es viele Fälle, wo derartige Zustände nur als vorübergehende und leicht ausgleichbare Vorkommnisse anzusprechen sind; das „Zu-Viel" und „Zu-Stark" ist hier das unterscheidende Merkmal. Es zeigen sich die Erscheinungen der geistigen Zerfahrenheit, wie sie aus den Antworten und der Schrift der Kinder sprechen; dieser Mangel, sich geistig geschlossen zu halten, wird hier zu einem Dauersymptom. Wir erkennen in diesen geistig dissoziierten Kindern die Keime zu den großen Ausbreitungen geistiger Dissoziation, wie wir sie später bei den Geisteskranken und bei den Verbrechern sehen. Die geistige Entartung macht sich oft sehr frühzeitig geltend; unter der Maske oder der falschen Benennung von Unarten und Fehlern treiben diese Vorgänge ihr Spiel, bis sich eines Tages ihre wahre und unverkennbare Gestalt entpuppt.

Ein Junge, der jähzornig war, Wutausbrüche bekam, bei denen ihm der Kopf stark kongestioniert war, der durch rohe Ausdrücke im Verkehr mit Kameraden sich auszeichnete, Freude am Obszönen hatte, der ein Tierquäler wurde, wird beispielsweise lange Zeit hindurch deshalb verachtet und gestraft. Ein epileptischer Krampfanfall, der sich nach einiger Zeit einstellte, enthüllte die Wahrheit über das innere Wesen des Kindes.

Ein lügenhaftes Kind, das sich zwecks Glaubhaftmachung seiner Angaben immer mehr in Widerspruch verwickelte und schließlich keinen andern Ausweg mehr fand, als durch Bosheiten sich an dem von der Lüge des Kindes überzeugten Erzieher zu rächen, präsentierte sich als ein hysterischer Mensch.

Ein früher fleißiger Schüler verfiel in Gleichgültigkeit dem Unterricht gegenüber, die sich zu völliger Teilnahmlosigkeit und Faulheit steigerte; er blieb im Bett liegen, statt wie sonst munter aufzustehen und an die Arbeit zu gehen; faselte von allen möglichen Dingen, die außerhalb seines gewohnten Interessekreises lagen; sprach schließlich nur mehr wenig und stellte sich den Angehörigen gegenüber, die es gut mit ihm meinten, mürrisch und abstoßend, und wenn sie ihn zu etwas drängen wollten, angreifend und sehr aufgeregt. Der weitere Verlauf belehrte, daß es sich hier um ein beginnendes Jugendirresein gehandelt hatte, das im weiteren Fortschreiten den völligen geistigen Zerfall des jungen Menschen herbeiführte.

Ein überaus phantastisch angelegter Junge, der mit unüberwindlichem Eigensinn sich in eine Idee verbohrt hatte, zeigte die deutlichen Symptome geistiger Entartung, als er, älter geworden, an einem Wahn erkrankt war, der die Bildung eines Wahnsystems nach sich zog.

Dies nur einige Beispiele aus der Frühzeit der geistigen Entartungsvorgänge. Wir sehen, wie in Kinderjahren die Auflösung der Einheitlichkeit des geistigen Organismus beginnt, und zwar unter Zeichen, die im allgemeinen nicht als Entartungszeichen angesehen werden. Langsam setzt in diesen Fällen der Entartungsprozeß ein. Die losgelösten Gefühle und Vorstellungen jedoch reißen im weiteren Verlauf immer mehr Gefühle und Vorstellungen an sich, so daß dieser parasitäre Organismus den ursprünglichen geistigen Organismus schließlich völlig seiner Kraft beraubt und Reden und Handlungen zeitigt, deren Beurteilung dem Irrenarzte und dem Richter zufällt. Wie Wildlinge schießen seitlich des geistigen Organismus die wuchernden Instinkte und Triebe, die Gefühle und Vorstellungen in die Höhe; ohne eine Blüte entfalten und eine Frucht zeitigen zu können, verdorrt der geistige Organismus, während der Seitenzweig üppig sein einseitiges Wachstum vollendet.

Ein geistiger Organismus, der widerstandslos den Einflüssen der Umgebung preisgegeben ist, ist ein schwankendes Gebilde. Die Ermüdungen sind es, die ihn aus seinem Gleichgewicht herausheben. Je leichter ermüdbar das Zentralnervensystem ist, um so früher und um so mehr zeigt es die Anfänge der Entartung.

Auch gesunde Kinder können Erscheinungen haben, die den Frühzeichen der Entartung gleichen. Starke Ermüdungen sind Ursache davon. Allein hier gleicht im Ruhestadium das kräftige Gehirn diese Vorgänge wieder aus; es wird das Unbrauchbare abgeschieden und das dissoziiert Gewesene wieder eingereiht in den großen, einheitlichen Komplex und dort korrigiert. Nur diejenige Veranlagung weist für späterhin die Zeichen der geistigen Entartung dauernd auf, die allzu leicht zur Ermüdung gelangt und diese Ermüdung nicht auszugleichen imstande ist. Hier werden Dauersymptome erzeugt.

Woher kommt diese schwächere, widerstandslose Veranlagung des Kindes? Sie ist eine Mitgabe für das Leben von Geburt aus und liegt in der Keimzelle begründet. Vergiftungen der verschiedensten Art, wie Gifte durch Infektionskrankheiten erzeugt, Alkohol und dergleichen, kommen hier in Frage.

Ferner spielt die Vererbung dabei eine große Rolle; nicht nur die Vererbung, die direkt von den Eltern ausgeht; vorausgegangene Generationen oder ihre Seitenlinien mögen hier in Betracht kommen. Hat sich in einem Individuum eine geistige Entartung geltend gemacht, so können dessen Enkel durch Vererbung die Veranlagung zur geistigen Entartung überkommen haben. Allein, es ist nicht gesagt, daß die Form der geistigen Entartung sich vererbt, daß z. B. eine Hysterie sich als solche vererben muß; es wird nur die allgemeine Veranlagung zur Entartung vererbt, auf deren Boden ein Bild der Entartung entsteht, das durch gewisse Einflüsse vor der Geburt und nach derselben bestimmt wird. Denn der Organismus wächst durch zwei Zellen, das Ei und das Sperma; und jedes dieser beiden macht bei der Vererbung seine Kraft geltend. Ferner gleicht das Leben nach der Geburt viel aus und modifiziert viel.

Das Leben ist Auflösen und Zusammenschließen zugleich. Bei der Entartung hat das auflösende Moment das Übergewicht. Allein, soll eine große Persönlichkeit durch einen harmonischen geistigen Organismus ihren Ausdruck finden, muß dieser Organismus sich auch stark dissoziieren; vorübergehend. Darauf beruht seine Entfaltung zur Größe. Viele, sehr viele Menschen hat es gegeben und gibt es, deren geistiger Organismus oft zu zerfallen, sich zu entarten droht; aber er gewinnt wieder die Kraft, sich fest zusammenzuschließen. Dies ist bei gewissen genialen Menschen der Fall. Die Vorgänge der Dissoziation und der Assoziation sind bei ihnen weit über die Norm gesteigert; die Auseinanderlösungen bilden hier vielfach entartete Erscheinungen aus. Die Mischungen von Geisteskrankheit und Genialität sind bekannt; ebenso die Vereinigung von Genialität und Verbrechertum in einem einzigen Menschen.

Der hochgeniale Dichter Friedrich Hölderlin verfiel in einen Zustand völliger geistiger Entartung. Ihm ist die Welt, die er vorher mit seinen eigenen geistigen Gestalten viel tausendfach belebt hatte, eine völlige Öde geworden.

Heinrich von Kleist zwangen die überhandnehmenden Dissoziationen seines genialen Geistes, seinem Leben ein Ende zu bereiten.

Friedrich Hebbel erzählt selbst von den geistigen Krisen, die er zu durchkämpfen hatte; aber er sah ein, daß die gewaltigen Zerreißungen seines Geistes eine Notwendigkeit seien für die Entfaltung eines hohen, mächtigen Geisteslebens.

Selbst ein Goethe blieb nicht verschont, konnte nicht verschont bleiben, von inneren Zwiespältigkeiten, die Folge zu starker geistiger Dissoziierung waren; ihm schlossen sich die geistigen Dissonanzen wieder harmonisch in sein großes, assoziatives Geistesleben ein.

Mörder, Diebe, Straßenräuber gab es unter den genialen Menschen. François Villon als Mörder, Phidias als Kleptomane sind bekannt.

Manche schrieben sich ihre grausamen Regungen aus der Seele und verflochten sie in ein Werk; so bewahrten sie sich davor, selbst Grausamkeiten begehen zu müssen.

In dieser Weise fördert Dissoziation den geistigen Reichtum des Menschen und schafft ihm immer neue Möglichkeiten, geistige Bilder in der Phantasie entstehen zu lassen.

Die geistige Entartung variiert das menschliche Leben in vielfacher Weise. Sie legt Breschen in die Entwicklung des Geistes zur Einheit, wie wir es bei den Geisteskranken sehen; aber sie fördert auch Entwicklung, wenn, wie beim Genie, die mächtigen Wucherungen sich wieder dem Gesamtgefüge ein- und unterordnen. Erblicken wir so einerseits ein Zerrbild normalen Geisteslebens, dessen Linien verbogen, verzogen, verdickt, vergrößert, dünner geworden oder verkleinert aussehen, so tritt uns anderseits als Folge überstarker Dissoziation ein Künstlerwerk entgegen, das in der Auffassung vom Leben der Norm gegenüber einen andern Standpunkt einnimmt durch Gewalt und Fülle des mit geistigem Auge Erschauten.

Es gibt Zeiten in der Geschichte der Menschheit, wo Entartungserscheinungen besonders häufig auftreten.

Darf man diese Zeiten als schlechte bezeichnen?

Wenn man nur die Entartung ins Auge faßt, gewiß; allein gerade solche Zeiten weisen auch wieder einen besonderen, geistig hohen Stand auf. Die geistige Entartung liegt im Individuum, sie liegt auch in dem mächtigen, unsichtbaren geistigen Organismus, den wir als Zeitgeist bezeichnen; und — sonderbar! — dieser Zeitgeist hat sein Leben durch Aufnehmen und Abgeben wie ein Individuum; er hat seine Auswüchse und seine Einheitlichkeit, ähnlich wie dieses; er lebt von Dissoziation und von Assoziation. Der Geist der Zeit und der Zeiten ist der Geist der großen Summe der Individuen, die, von den großen Ereignissen des Tages bestimmt, ihr dissoziierendes und assoziierendes Geistesleben dem Zeitgeiste übermitteln. Alle die großen Epochen in der Geschichte, die Zeit des beginnenden römischen Kaisertums, die Renaissancezeit, die Zeit des Rokoko und andere, sind Belege für den Hochstand des Zeitgeistes, der zugleich eine Fülle geistiger Entartungserscheinungen mit sich zog.

Mit den Erscheinungen der geistigen Entartung beschäftigen sich alle, die mit Menschen zu tun haben; Soziologen, Anthropologen, Psychologen, Richter und nicht zum mindesten Pädagogen und Ärzte. Tritt einerseits dabei das reine Erkenntnisinteresse in den Vordergrund bei der Analyse der geistigen Entartung, so wird insbesondere auch der praktische Standpunkt bei der Frage nach der geistigen Entartung ins Auge gefaßt.

Was können wir tun, der Entartung eines Individuums entgegenzutreten, den drohenden geistigen Verfall aufzuhalten?

Erziehung und Unterricht sind neben körperlichen Faktoren hier die Mittel, die Besserung bringen sollen.

Sowie die Zeichen der Dissoziation überhandnehmen, durch die ein Kind schwer erziehbar und schwer zu unterrichten wird, ist mit der Behandlung zu beginnen. Wir wollen die notwendigen körperlichen Maßnahmen, die anzuwenden sind, hier außer acht lassen und nur von den geistigen Mitteln sprechen, die der Entartung des Geistes vorbeugen, bezw. vorhandene Symptome beseitigen können.

Ist die geistige Entartung in ihrem Wesen ein erhöhter Dissoziationsprozeß, dann kann das Gegenmittel nur in der Erweckung geistig assoziativer Vorgänge liegen. Die Abspaltungsprodukte dem Gesamtorganismus wieder einzufügen und sie unter die Kontrolle des gesamten Ich zu stellen, ist die Aufgabe von Erziehung und Unterricht bei der geistigen Entartung.

Hier heißt es in erster Linie, das Interesse seines Zöglings, sei er ein Kind oder ein Erwachsener, stark in Anspruch zu nehmen. Die Gefühlskraft, die dem Interesse gleichkommt, soll die losgelösten Teile wieder zurückholen zum Ganzen. Irgendein Thema, das dem individuellen Interesse entspricht, ist zu behandeln, und zwar so, daß sich nach und nach immer mehr von Vorstellungen und Gedanken um dieses ursprüngliche Thema gruppieren. Schließlich entsteht ein großer geistiger Komplex, bis endlich alle geistigen Kräfte harmonisch sich gegenseitig verhalten. Dazu eignet sich für jüngere Kinder beispielsweise der Robinson, an dessen Lebensfahrt sich unterrichtlich jeder Wissensstoff angliedern läßt. Läßt man dazu noch einen Betätigungsunterricht treten und die Schüler, gleich dem durch Not erfinderisch gewordenen Robinson, allerlei Gegenstände anfertigen, wird sich das Interesse noch mehr steigern und die intensiv wirkende Gefühlskraft wird die beabsichtigte Tätigkeit aufnehmen. Größere Kinder können an Stoffen aus der Geschichte usw. derart assoziativ unterrichtet werden. Die Naturgeschichte insbesondere ist das reiche Feld, auf dem alles zu finden ist, was man zu einem derartigen Unterricht braucht; hier soll der Unterricht namentlich das große, einheitliche Schaffen in der Natur betonen. Erwachsene sollen in ganz ähnlicher Weise psychisch behandelt werden. Je nach Interessekreis, Fassungsvermögen und Begabung ist hier wie dort zu verfahren. Gleich zu Beginn einer solchen Behandlung sind, wenn der Organismus durch entsprechende Ruhe und Ernährung sich funktionell etwas erholt hat, Themata zur geistigen Bearbeitung zu wählen, die die Aufmerksamkeit intensiv in Anspruch nehmen; dadurch ziehen sich die Gefühle von den abseits gewachsenen Komplexen fort, so daß diese endlich sich in das Ganze einfügen können. Themata aus der Biologie, die eine unerschöpfliche Quelle für den psychisch behandelnden Arzt darstellt, sind fast immer geeignet, das Interesse zu erwecken. Ferner ist die Kulturgeschichte mit ihren gleichen inneren, gesetzmäßigen Abläufen, wie die Naturgeschichte, der geistige Stoff, der dem geistig Entarteten seitens seines Arztes einzugeben ist.

Der Beseitigung der Dissoziationsprodukte durch diese Assoziationsmethode, wie ich diese Art der psychischen Behandlung genannt habe, steht zur Unterstützung bereit die Suggestion, die versucht, in einem besonderen seelischen Zustande derartige geistige Abspaltungen auszumerzen, d. h. in Vergessenheit bringen zu lassen, gleichsam wie ein Chirurg entartete Gebilde mit dem Messer behandelt.

Die Erziehung wird ähnlich wie der Unterricht das assoziierende Moment in Rücksicht zu ziehen haben, durch Erweckung von Stimmungen, die die Grundlage für eine einheitliche Wertung bilden.

Durch die Anwendung des assoziierenden Momentes bei der Beeinflussung geistig Entarteter wird nicht nur eine Assoziation der beigebrachten Wissensstoffe hervor-

gerufen, sondern der geistige Organismus erhält dadurch die Fähigkeit, überhaupt geschlossen zu denken.

Dieses assoziierende Verfahren lehrt uns das Leben selbst; es ist eine Methode, die direkt aus der Beobachtung des Lebendigen hervorgegangen ist. Sie läßt sich mit Erfolg insbesondere bei Kindern und Jugendlichen anwenden, wo die geistige Elastizität noch groß ist und das Gehirn sich noch im Wachstum befindet. Auch bei Erwachsenen weist es vielmals vorzügliche Erfolge auf.

Allein alle unsere Bestrebungen, Entartungserscheinungen ärztlich und pädagogisch auszugleichen, müssen auf einen prinzipiellen Widerstand stoßen. Die Natur läßt sich nicht zwingen. Alles hat seine Lebensdauer; jedes Individuum, jede Art, jeder Organismus. Wir sind jung, altern und sterben; das ist der natürliche Lauf des Lebens. Mit den Jahren entartet normalerweise der leibliche und der geistige Organismus. Wie er geworden ist, muß er vergehen; er hat sich zusammengeschlossen und muß wieder auseinanderfallen. Dieser, man möchte sagen normalen Entartung gegenüber steht die frühzeitige Entartung. Nur bis zu einem gewissen Grade sind deshalb pädagogische und ärztliche Maßnahmen zur Verhütung und zum Ausgleich der geistigen Entartung von dem beabsichtigten Erfolg begleitet.

Betrachten wir alle Menschen wegen ihres durch Vererbung bedingten Zusammenhanges als eine große Einheit, die als Menschheit stetig einer höheren Entwicklung zustrebt, dann gewinnt unter diesem Gesichtspunkte die geistige Entartung eine besondere Bedeutung. Das Leben dieser Menschheit muß auch den Gesetzen der Dissoziation und der Assoziation unterliegen. Durch Dissoziation werden in dieser großen Summe der zu einer Einheit verschmolzen gedachten Menschen, der Menschheit, unbrauchbare Teile ausgemerzt, werden abgespalten, stärker betont und zu besonderem Wachstum angeregt, Einzelteile gegeneinander verschoben. Dadurch aber, nicht nur durch neue Eindrücke, wird, wenn eine Assoziation daraufhin erfolgt, eine Menge von neuen geistigen Bildern erzeugt. Das Leben zeigt sich uns in Bildern und Formen. Durch diese immerwährenden, durch Dissoziation verursachten und durch Assoziation zusammengeschweißten Bilder entsteht eine unübersehbare Vielheit und Mannigfaltigkeit des geistigen Lebens in der Menschheit.

Geistige Entartung beruht ihrem psychologischen Wesen nach auf Dissoziation; Dissoziation ist ein notwendiger Prozeß für die Entwicklung. Von einer höheren Warte aus gesehen ist die geistige Entartung ein mächtiger Entwicklungsfaktor im großen geistigen All-Organismus der Menschheit, der alle Menschen, die gewesenen, die seienden und die zukünftigen, in sich begreift. So sehen wir in dieser Dissoziation eine Vorbedingung für das assoziierende, vielgestaltige Schaffen der Natur an ihrem geistigen Menschheitswerke. Überlebte, unbrauchbar gewordene kulturelle Werte werden ausgemerzt, neue in den geistigen All-Organismus eingefügt. Das Leiden, die Not z. B. als Mittel zu fortschreitend sich entwickelndem geistigen Leben zu preisen, mußte einer durchaus lebensbejahenden Epoche, der Antike, als Entartung erscheinen und von ihr bekämpft werden. Nach Jahrhunderten ist dieser Wert ein anerkanntes Besitztum im geistigen Menschheitsorganismus geworden. Wie das Genie seine mächtige Entfaltung zur Größe durch vorübergehende Entartungszeichen erhalten kann („pathologische Elemente im Werk"), die anfänglich bekämpft wurden, aber schließlich nach einer gewissen Modifizierung Allgemeingut für die Schaffenden darstellen, so verhält es sich vergleichsweise bei der Entwicklung des geistigen Menschheitsorganismus zu seiner Größe.

Die Natur hat Ziele bei der Arbeit, denn sie hat Methoden. Die Methode der Dissoziation und der Assoziation. Wo Neues entstehen soll, muß zuerst Altes sich zerlegt haben; wo Neues eingereiht werden soll, muß zuerst Altes Platz gemacht haben.

Ist somit Dissoziation eine Bedingung für normales Leben der sich entwickelnden einzelnen Menschen und ihrer Generationen, so erscheint in der Vergrößerung der Menschen zur Menschheit die geistige Entartung als ein Mittel zur Weiterentwicklung dieses großen Ganzen, das in mächtigen Schwingungen den Rhythmus vom Werden und Vergehen in sich trägt, wie er in kleinerem Maße das geistige Leben des einzelnen Menschen bewegt.

Die große Natur erlebt sich in jedem einzelnen ihrer Geschöpfe.

Schülervergehen und Schulstrafen unter statistischen Gesichtspunkten.

Von Ferdinand Kemsies.

I. Allgemeine Rechtslage und Grundsätze bei der Bestrafung der Schüler.

Wenn der Schulrekrut die Pforten des Schulhauses betritt, wird er alsbald in einen Kreis allgemeiner Pflichten eingeführt, auf die er in der Regel schon im Elternhause von früher Jugend an durch Belehrung und Gewöhnung hingelenkt worden ist und die er von nun ab zu jeder Zeit und an jedem Orte sich gegenwärtig halten soll. Gehorsam, Anstand, Ordnungsliebe, Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit, Wahrhaftigkeit, Fleiß sind die Grundpfeiler, auf denen sich nach und nach die besonderen Schülerpflichten erheben, die dem jeweiligen geistigen Entwicklungszustande des Jugendlichen angepaßt werden. Das Elternhaus bleibt für die gewissenhafte Erfüllung aller Pflichten seitens des Schülers moralisch und zum Teil rechtlich mitverantwortlich. Denn nach dem Bürgerlichen Gesetzbuche steht das Kind, solange es minderjährig ist, unter elterlicher Gewalt; der Vater hat das Recht und die Pflicht, für die Person des Kindes zu sorgen, es zu erziehen, zu beaufsichtigen und zu vertreten. Beide Eltern können kraft des Erziehungsrechtes angemessene Zuchtmittel gegen das Kind zur Anwendung bringen. Die elterliche Gewalt hört erst mit der Großjährigkeit des Kindes auf, die vom vollendeten 21. Lebensjahre, d. h. mit Beginn des 22. Geburtstages rechnet.

Die höheren Lehranstalten der deutschen Bundesstaaten geben Schulgesetze oder Schulordnungen aus, die zur Regelung des Verhältnisses zwischen Schule und Haus, sowie zur Aufklärung der Eltern über die Anforderungen dienen, die die Schule an das Verhalten ihrer Schüler stellt. Die Schulgesetze werden meist vom Lehrerkollegium oder Schulkuratorium entworfen, vom Provinzial-Schulkollegium bestätigt und den Eltern gedruckt eingehändigt. Die Schulordnung handelt vom Schulbesuche und von der Teilnahme am Gottesdienst, vom Schul- und Privatunterricht, von der engeren Zucht in und außerhalb der Schule, vom hygienischen Verhalten in besonderen

Fällen, vom Verkehr zwischen Schule und Haus. In Bayern werden den Schülern beim Eintritt in die höhere Lehranstalt Disziplinarsatzungen übergeben, denen sie sich unbedingt zu unterwerfen haben. Die Satzungen stammen aus dem Jahre 1874 und gliedern sich in vier Teile: Allgemeine Pflichten der Schüler, Verhalten der Schüler in der Schule und beim Unterricht, Verhalten der Schüler außerhalb der Schule, Disziplinarstrafen. Alle Lehranstalten besitzen daneben noch Hausordnungen, die für die Ordnung in den Klassen, auf den Fluren, Treppen, Höfen, in den Turnhallen während des Unterrichts und der Pausen, insbesondere auch bei Feuersgefahr zweckdienliche Vorschriften enthalten.

Während der ganzen Schulzeit vom 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre in den Volksschulen, bis zum 20. Jahre und darüber hinaus in den höheren Lehranstalten ist das Erziehungsrecht innerhalb und außerhalb der Schule den Lehrern mitübertragen. Sie treten kraft ihres Berufes an die Stelle der Eltern und können Zuchtmittel (Strafen) gegen das Kind gebrauchen, wenn es seine Pflichten versäumt[1]); nicht bloß wenn es in der Schule unaufmerksam und unfleißig ist oder sich gröbere Vergehen gegen die Schulzucht zuschulden kommen läßt, sondern auch, wenn es außerhalb der Schule die Gebote des Anstandes und der guten Sitte verletzt, den schuldigen Gehorsam verweigert, fremdes Eigentum beschädigt oder öffentlich rechtliche Gebote oder Verbote übertritt.

Als Ergänzungen zu den Schulordnungen und Disziplinarsatzungen sind in gewissem Sinne die Dienstinstruktionen für die Lehrer und Leiter der Schulen anzusehen. In der Instruktion für die höheren Schulen der Provinz Schleswig-Holstein vom Jahre 1885 lesen wir: „Die Lehrer müssen in pflichttreuer Arbeit und sittlicher Selbstbeherrschung den Schülern als Vorbild und Beispiel voranleuchten und bei aller individuellen Verschiedenheit einmütig dahin wirken, in den Herzen der Schüler eine ideale Lebensauffassung und diejenige pietätvolle Gesinnung zu wecken und zu kräftigen, welche sich dereinst im Mannesalter in gewissenhafter Pflichterfüllung, in edler Sitte, in Achtung vor göttlicher und menschlicher Ordnung, in Liebe und Treue gegen König und Vaterland zu bewähren und zu betätigen hat."

Der Schüler soll lernen, seine Pflicht wie der Erwachsene um ihrer selbst willen aus eigenem Antriebe zu tun, und dazu stetig angehalten werden. Ethische Gesinnung und pflichtgemäßes Handeln dürfen weder unablässig durch Strafen erzwungen noch durch Belohnungen oder Belobung erkauft, sondern müssen durch tägliche Belehrungen und Pflichtübungen befestigt und zur Gewohnheit, zur anderen Natur werden. Dieser pädagogische Grundsatz gestattet keine Ausnahmen. Man lehrt die Jugend vom ersten Schultage an jene äußeren und inneren Widerstände, die sich der Ausführung der Pflichthandlungen entgegenstellen, durch Eifer und Beharrlichkeit besiegen, Entsagung üben und die sauerste der Lebensproben bestehen: sich selbst überwinden. Mit dieser Auffassung befinden wir uns heute im Gegensatze zu den Philanthropisten, die gerade durch Belohnungen, durch Bestechung von innen wirken wollten. Der Lehrer soll sich grundsätzlich hüten, für einfache Pflichtarbeiten in der Schule fortwährend Anerkennung zu zollen oder Lob auszuteilen, wie es bisweilen geschieht; denn sie haben ihren Lohn in sich und in der Achtung, der Liebe und dem Vertrauen des Erziehers. Bei einem wirklich beachtenswerten Verhalten des Schülers

[1]) E. von Bremen, Die preußische Volksschule. Berlin 1905, Cotta. § 57. Die Schulzucht.

wird der Lehrer mit einem Lobe gewiß nicht zurückhalten und, wenn sie zur Verfügung steht, auch eine Belohnung folgen lassen[1]).

Nun muß der Denkungsart der Jugend bis zu einem gewissen Grade Rechnung getragen werden; sie bedarf zuweilen der Ermunterung durch Lob und Anerkennung. Wo deshalb das Pflichtgefühl unsicher, das Pflichtbewußtsein unentwickelt ist, wo das Können sehr weit hinter dem Wollen zurückbleibt, wo innere Hemmungen zu überwinden sind, da mag nicht nur Milde und Nachsicht angebracht erscheinen, sondern immerhin eine Belobung für die Gesinnung, den Fleiß, das Streben hinzutreten. Sie soll „den Willen in Gang bringen“ und „ein vorläufiges Interesse“ an der Pflichthandlung erzeugen, das später von dem unmittelbaren Interesse abgelöst wird. Im allgemeinen reichen schon die kleinen Ermunterungen durch Blicke, Gebärden, Worte, bezw. schriftliche lobende Noten aus.

Außer durch den kategorischen Imperativ (Pflichtgefühl, Pflichtbewußtsein, Pflichteifer), gelegentliche Aussicht auf Lob und Belohnung oder durch Furcht vor angedrohter Strafe lassen sich die Schüler noch von anderen Motiven leiten, um den Beifall des Lehrers zu gewinnen. Pädagogisch erwünscht ist ein richtig entwickeltes Ehrgefühl[2]) (Ehrliebe oder Ehrtrieb) des Schülers; bedenklich erscheint übertriebenes Ehrgefühl, Ehrgeiz oder Wetteifer, den die Schulpraxis des Mittelalters und noch die des 18. Jahrhunderts künstlich zu züchten suchte.

In England und Amerika sind öffentliche Belohnungen und Preise in allen Schulen sowohl für gute Leistungen als für gutes Betragen vorgesehen. Die Schulen suchen damit den Ehrgeiz und Wetteifer ihrer Schüler anzufachen[3]) und laden durch Vergünstigungen und Unterstützungen Kinder aus ärmeren Klassen zum Studium ein. Die Preise werden an den Schlußtagen, den Speech-days, feierlich überreicht. In den französischen und italienischen Schulen werden ebenfalls Preise an diejenigen Schüler verteilt, die sich in einem Fache besonders ausgezeichnet haben. In den deutschen Schulen findet jeder Schüler, sei er selbst wenig befähigt, in diesem oder jenem Fache, in dem er etwas leistet, stets Anerkennung, wenn auch nicht immer eine Belohnung. Eine einzelne gute oder relativ gute Leistung, z. B. eine fehlerlose Hausarbeit, fehlerlose Aneignung eines Gedichtes u. a. kann behufs Anspornung des Fleißes und der Aufmerksamkeit lobend hervorgehoben werden. Gelegentlich wird auf Bitten des Schülers ein früherer Tadel gegen ein Lob oder mehrere Lobe ausgeglichen; besonders für untere Klassen ist diese Methode der Anregung des Ehrgefühls nicht zu verwerfen.

Strafen sind das letzte Glied in der Kette erzieherischer Maßnahmen beim Kinde. In der Auffassung früherer Jahrhunderte waren sie meist der wichtigste Bestandteil

---

[1]) Vgl. Matthias, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 1903. Ackermann, Belohnung. Reins Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Toischer, Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. München 1896. Baumann, Wille und Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage. 2. Aufl. Berlin 1905. P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1906, A. Barth. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. Kemsies, Belohnungen. Encyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge von Heller-Schiller-Taube. Leipzig 1910, Engelmann.

[2]) B. Lippold, Das Ehrgefühl und die Schule. Leipzig. Quelle & Meyer.

[3]) Wilh. Capitaine, Das Schulwesen in Großbritannien. Osterprogramm 1909. Gymnasium Eschweiler.

der Schulzucht, und sie sind bis heute vielerorts in übermäßigem Ansehen geblieben. Doch ist nicht nur das Strafmaß überall herabgegangen, sondern es haben sich auch die pädagogischen Grundanschauungen über den Erziehungswert der einzelnen Strafarten ganz wesentlich geändert. So teilen die Schulstrafen dasselbe Schicksal mit den öffentlichen Strafen, deren Tarif mit der Entwicklung der Kultur im Wechsel der Zeiten steten Änderungen unterworfen gewesen ist. Im Mittelalter gab es noch barbarische Formen der Ausstäupung der Kinder[1]). Aus dem 14. bis 16. Jahrhundert werden unglaublich rohe, verwerfliche und die Gesundheit bedrohende Schulstrafen berichtet: fasten, trinken von schmutzigem Spülwasser, aus dem Hundetrog essen, stundenlang auf Erbsen knien, am Schulpranger stehen, schwere Ketten tragen u. a. Man braucht indessen nicht bis ins Mittelalter zu gehen, man braucht nur 100 Jahre zurückzugreifen, um zu beweisen, daß die Schulzucht und Hand in Hand mit ihr die häusliche Erziehung durchweg eine freundlichere geworden ist. Das wesentlichste Disziplinarmittel soll das lobende oder tadelnde Wort des Lehrers sein, eigentliche Strafen sind möglichst selten, erforderlichenfalls aber rechtzeitig und mit Entschiedenheit zu verhängen. So schreibt die Schulbehörde. In demselben Sinne schrieb neuerdings Matthias: Je feiner die Kultursphäre ist, in der wir erziehen, um so mehr muß die Rolle der Strafe eingeschränkt werden; je mehr der Erzieher an Besonnenheit und Selbstbeherrschung wächst, um so mehr wird ihm die Strafe nur eine ultima ratio sein.

Wenn die aufbauende Erziehung die erwarteten Erfolge nicht zeitigt, wenn Übertretungen der Schul- oder Hausordnung stattfinden, wenn der Schüler die ihm auferlegten allgemeinen Pflichten gegen seine Mitschüler, Lehrer und andere Personen vernachlässigt oder mißachtet, wenn er das Ziel, welches ihm die Schule steckt, aus den Augen verliert, so müssen Disziplinarmittel angewendet werden. Dazu gehören bereits die am Schlusse eines jeden Viertel- oder Halbjahres zu erteilenden Zeugnisse, welche den Eltern oder Vormündern zuverlässige Auskunft über Sitte, Fleiß und Fortschritte ihrer Söhne geben. Ermahnungen, Warnungen, Zurechtweisungen in besonderen Fällen treten hinzu. Endlich greifen Strafen Platz, um Unstatthaftes auszumerzen, einen strauchelnden oder einen irrenden Schüler durch Zwang auf den richtigen Weg zurückzuleiten.

Für die allgemeine disziplinarische Verwaltung und für den sittlichen Geist einer Klasse ist vorzugsweise der Ordinarius verantwortlich, er ist mit einer besonderen Instruktion versehen. Das Institut des Ordinariats stammt aus der Zeit, in welcher das Fachlehrersystem in den höheren Schulen beseitigt und durch das Klassensystem ersetzt wurde. Wenngleich die Strafgewalt der übrigen Lehrer durch den Ordinarius nicht beschränkt werden soll, so ist er doch jedesmal in Kenntnis zu setzen, sobald die Strafe des Nachbleibens, des Arrests oder der körperlichen Züchtigung über einen Schüler verhängt wird. Jeder Lehrer hat nach derselben Instruktion die Disziplin mit Ernst und Festigkeit, aber auch mit der nötigen Milde und Ruhe zu handhaben[2]).

---

[1]) N. Wolffheim, Zur Geschichte der Prügelstrafe. Berlin, Frensdorff.

[2]) Recht energische Worte gegen den Strafunfug finden sich schon in einer Instruktion für die höheren Anstalten der Rheinprovinz vom 15. Juli 1867: „Da es zu den wesentlichen Eigenschaften eines guten Lehrers gehört, gewöhnliche jugendliche Unarten mit Ruhe und Milde zu behandeln, so hat der Direktor seine besondere Aufmerksamkeit darauf zu richten, daß die Lehrer in dieser Beziehung die Vorschriften einer vernünftigen Pädagogik gehörig beachten und sich durch dergleichen

Schulstrafen, welche von jedem Lehrer verhängt werden können, sind nach den bayrischen Disziplinarsatzungen: 1. Verweis, 2. Anweisung eines gesonderten Platzes während der Lehrstunde, 3. Schularrest mit Benachrichtigung der Eltern. Rektoratsstrafen sind: 1. Verweis, 2. Karzer (Arrest bei verschlossener Türe), 3. Entziehung der Schulgeldfreiheit und anderer Unterstützungen, 4. Androhung der Dimission. Erweisen sich diese Strafen als fruchtlos oder kommen schwere Vergehen in Frage, so erfolgt die Dimission von der Anstalt. Die Exklusion von sämtlichen Anstalten wird bei nachgewiesenen groben sittlichen Vergehen eines Schülers verfügt.

Aus der Disziplinarordnung für die höheren Lehranstalten der Provinz Westfalen vom 19. April 1879, die als Beispiel für die preußischen Satzungen gelten kann, entnehmen wir folgendes: § 19. Wie die verschiedenen Vergehen an sich eine Strafenreihe in Hinsicht der Strafbarkeit bilden, so können dieselben Vergehen wegen der sie begleitenden Umstände in verschiedenem Grade strafbar erscheinen. Als besonders strafwürdig werden hervorgehoben die Verletzung der Wahrhaftigkeit und der guten Sitte. § 20. Nach dem Grade der Vergehen werden die Strafen in nachstehender Reihenfolge erteilt. Zu den leichteren Strafen gehören: Erinnerungen, Verweise, die entweder abgesondert oder in Gegenwart der Klasse vom Ordinarius oder vom Direktor gegeben werden, tadelnde Bemerkungen im Klassenbuche, endlich Mitteilungen an die Eltern oder deren Stellvertreter. § 21. Wenn die im § 20 erwähnten leichteren Strafen keinen Erfolg haben, so tritt Schularrest unter Aufsicht oder in geeigneten Fällen ein Verweis vor der Konferenz oder Karzerstrafe bis zu vier Stunden an einem Tage ein, letztere beiden Strafen nach Beschluß der Konferenz. Körperliche Züchtigung kann bei Ausbrüchen von Roheit und bei offener Widersetzlichkeit an Schülern der drei unteren Klassen ausnahmsweise zur Anwendung gebracht werden, es hat jedoch der betreffende Lehrer dem Direktor sofort oder spätestens noch an demselben Tage von der erfolgten Züchtigung Anzeige zu machen. § 22. Schwere Strafen sind: 1. die Androhung der Entfernung, 2. die Ausschließung, 3. die Verweisung, durch welche der betreffende Schüler auch von allen anderen höheren Lehranstalten der Provinz ausgeschlossen wird. Die schweren Strafen werden nur durch Konferenzbeschluß verhängt.

In den preußischen Volksschulen kommen außer Ermahnung, Vorhaltung, Verwarnung nur zwei eigentliche Schulstrafen zur Anwendung: die Rüge und die körperliche Züchtigung. Letztere ist in den österreichischen Volkschulen nach § 82 der Schul- und Unterrichtsordnung verboten; auch in Frankreich und einigen anderen Staaten ist sie gesetzlich unzulässig. Im Vergleiche mit den höheren Schulen müssen diese Schulstrafen als zu gering an Zahl bezeichnet werden, die Bewegungsfreiheit des Volksschullehrers wird dadurch eingeschränkt, seine erzieherische Wirksamkeit gehemmt.

Die Ausdehnung der Schulzucht ist in Preußen nirgends gesetzlich, sondern nur durch Verordnungen und Anweisungen der Schulbehörde begrenzt, Ausschreitungen des Lehrers in der Ausübung des Züchtigungsrechtes werden allerdings bei niederen

---

Unarten nicht zu ungeeigneten Strafen oder gar leidenschaftlichen Ausbrüchen hinreißen lassen. Sind einzelne Lehrer wider Erwarten zu solchen Mißgriffen geneigt, und verfallen sie, wiederholter Mahnung ungeachtet, in denselben pädagogischen Fehler, so ist er befugt, ihnen jede körperliche Züchtigung und sonstige strengere Strafen auf eine bestimmte, die Dauer eines Schuljahres nicht überschreitende Zeit zu untersagen."

Schulen durch das Gesetz mit Strafe bedroht. Für höhere Schulen bestehen keine gesetzlichen Bestimmungen über Schulzucht; Mißhandlungen von Kindern können jedoch auf Antrag gemäß reichsgerichtlicher Entscheidung geahndet werden.

Nach dieser allgemeinen Rechtslage sind Schulstrafen unter gewöhnlichen Umständen und in gebührenden Grenzen erlaubte und gebotene Erziehungsmittel, die geeignet erscheinen, auf Gemüt und Willen des Kindes gute Wirkungen auszuüben und es zu einem normgemäßen Verhalten zu veranlassen. Körperliche Züchtigungen, die nicht den Charakter von Mißhandlungen annehmen, gehören amtlich und rechtlich zu ihnen.

Wie nach dem Strafgesetzbuche eine Handlung nur mit Strafe belegt werden kann, wenn diese bestimmt war, bevor die Handlung begangen wurde, so hat man als Grundlage für das Strafen in der Lehranstalt ein Schulstrafgesetzbuch verlangt und in dieser Einrichtung eine unangreifbare Rechtfertigung der Strafen zu finden gemeint. Eine feste Zuweisung von leichteren und schweren Strafen zu verschiedenen Schulvergehen ist jedoch niemals streng durchgeführt, wenn auch die Schulordnungen und Disziplinarsatzungen an ein Strafgesetzbuch anklingen. Die Erziehung muß ohne dieses Buch auskommen, womit nicht gesagt ist, daß sie feste Grundsätze beim Strafen entbehren kann oder daß der Erzieher lediglich seinem persönlichen Ermessen folgend die ihm übertragene Strafgewalt anwenden dürfte. Strafandrohung wie in einem Strafgesetzbuche, bevor die Straftat begangen ist, würde das Grundprinzip der modernen Pädagogik erschüttern, die doch im Prinzip verhütend, bewahrend und aufbauend vorzugehen und an den freien und willigen Gehorsam der Schüler anzuknüpfen hat. Das Strafgesetzbuch würde die Furcht vor Strafe zum leitenden Beweggrund erheben und die Schüler allenfalls zum gesetzlichen, niemals aber zum sittlichen Handeln erziehen. Gesundheitliche Rücksichten verbieten überdies, ein Kind dauernd unter Furcht zu halten.

Weitere Bedenken richten sich gegen die mit einem Strafgesetzbuche verbundene Einschränkung der Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit des Lehrers. Denn die Notwendigkeit einer Erziehungsstrafe, ebenso die Art und das Ausmaß derselben, muß jedesmal erst aus den subjektiven Verhältnissen der Schülerpersönlichkeit nachgewiesen werden, nachdem die objektiven Kriterien des Vergehens einwandfrei festgestellt sind. Dies ist oberstes Postulat für die Gerechtigkeit der Schulstrafe. Ein Schulstrafgesetzbuch würde bei aller Sorgfalt in der Motivierung und Ausgestaltung dem Erzieher nicht diejenige Freiheit in der Wahl der Mittel lassen, die er zur Fortführung des Erziehungswerkes beim einzelnen in Anspruch nehmen muß, es würde die Fühlungnahme mit dem Schüler unterbinden und vielleicht nur die korrekte Ausdeutung des Gesetzbuchtextes nach einer philologischen Methode fördern. Die Einführung eines Strafgesetzbuches würde daher nach Matthias ein Todesstoß für alle gesunde Pädagogik sein, sie würde alle guten Geister verscheuchen, die zwischen Lehrern und Schülern den erzieherischen Verkehr leiten; die Strafe soll auch im Schulleben gar nicht die Rolle spielen, die ihm ein Strafgesetzbuch verleihen würde, weil jede Strafe von Hause aus etwas Rohes ist, das feinere Erziehung streben muß, entbehren zu können.

Vorsichtige Steigerung der Strafen und das Nichtaußerachtlassen früherer Bestrafungen sind z. B. nicht unwichtige Aufgaben der Erziehung, aber wohin sollte es führen, wenn immer wieder die leichteren in schwerere und ganz schwere Strafen umzuwandeln wären, wie es im Strafgesetzbuche und vor Gericht geschieht. Es würde der andere pädagogische Grundsatz nicht zur Geltung kommen, nach welchem

jede Strafe, ob gering oder schwer, vergessen und vergeben, von der Lebenstafel völlig ausgelöscht werden muß, sobald das deutliche Streben des Schülers sich zu erkennen gibt, ein neuer Mensch mit neuen Vorsätzen zu werden, wenn er also aufrichtige Reue zeigt und Besserung gelobt. Die harmloseste Form eines solchen Verfahrens nach festem Tarif wäre z. B. die der Addition der Tadelstriche, die sich bei einer im voraus festgesetzten Zahl zu einem schriftlichem Tadel im Klassenbuche, zur Arreststunde oder körperlichen Züchtigung verdichten. Immerhin wird dieses Verfahren von den Schülern als ein Versuch des Lehrers, gerecht zu sein, betrachtet und mitunter gebilligt.

Leider bilden sich überall in der Praxis bei Schülern, Lehrern und Eltern Vorstellungen über Schulstrafen aus, die jeden wie ein ungeschriebenes Strafgesetzbuch mit festem Straftarif anmuten. Die groben Schulvergehen erscheinen darin mit schwersten Strafen bedroht, die große Furcht erwecken und als garstige Schreckmittel dienen.

In einigen später außer Kraft gesetzten Erlassen des preußischen Kultusministers vom 1. Mai 1899 und 27. Juli 1899 werden neben sittlich-erzieherischen und rechtlichen Gesichtspunkten, die die Anwendung und das Maß der Schulstrafen bestimmen, hygienische Gründe angeführt: „Züchtigungen dürfen der Gesundheit der Kinder niemals auch nur auf entfernte Art schädlich werden (Kabinettsorder vom 14. Mai 1825)“ und „einige Fälle, in denen wegen mangelnder Beobachtung des krankhaften körperlichen Befindens des Kindes usw.“ Es war wohl nicht das erstemal, daß die Hygiene offiziell in den Unterricht Einlaß begehrte. Hatte doch schon im Jahre 1836 Lorinsers Schrift „Zum Schutze der Gesundheit in der Schule“ jene bis in unsere Zeit reichende Bewegung ausgelöst, die Arbeitslast der Schüler höherer Lehranstalten auf ein erträgliches Maß herabzumindern. Im letzten Jahrzehnt haben die Bestrebungen der Schulärzte und Hygieniker einen steigenden Einfluß auf die Schule erlangt. Nicht nur im Interesse des einzelnen, sondern auch der allgemeinen Wohlfahrt und der Hebung der Leistungsfähigkeit ganzer Volksschichten ist dieser Einfluß freudig zu begrüßen.

Von medizinischer Seite hat man bekanntlich wiederholt auf schädigende Folgen verschiedener Strafen bei abnormen, kranken, selbst bei normalen und gesunden Kindern an der Hand von klinischen Beobachtungen hingewiesen. In dieser Richtung bilden die Schulstrafen noch eine terra incognita. Das ist um so mehr zu bedauern, als bei schwachsinnigen, schwachbefähigten, psychopathischen und chronisch kranken Kindern die Gefahr, daß sie sich innerhalb oder außerhalb der Schule strafbar machen, besonders groß ist. Diese Kinder brauchen zu ihrer harmonischen körperlichen und geistigen Ausbildung besondere Unterrichts- und Erziehungsvorkehrungen, die sich ihrer seelischen Konstitution oder ihrem krankhaften Zustande genau anpassen; sie werden daher erfolgreich in eigens für sie geschaffenen Anstalten erzogen. Zurzeit werden die Schwachsinnigen meist in Hilfsklassen oder Hilfsschulen gesondert unterwiesen und vorgebildet; die Kraft, die in ihnen steckt, wird nach Möglichkeit in ihrem eigenen Interesse und zum Vorteil unserer ganzen Kultur gehoben[1]), so daß sie sich wirtschaftlich selbständig betätigen lernen. Die Schwachbefähigten der Volksschule werden mit den Normalbegabten gemeinsam unterrichtet, bleiben natür-

[1]) Vogt, Psychiatrie und Hilfsschule. VII. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. Halle a. S. 1909, Marhold.

lich in ihren Leistungen hinter ihnen zurück; in einigen größeren Städten (Mannheim, Charlottenburg) hat man für sie Förderklassen eingerichtet. Die Schwachbefähigten der höheren Schule genießen den vollen Unterricht der Normalschüler, sind jedoch meist genötigt, häusliche Nachhilfe in Anspruch zu nehmen. Schüler mit körperlichen Gebrechen, sofern sie sich geistig bildungsfähig erweisen und sich unter den hygienischen Verhältnissen der öffentlichen Anstalten auch körperlich zu entwickeln vermögen, werden in diese eingeschult. Doch finden nervöse, blutarme und tuberkulöse Kinder unter Umständen in Kinderheilstätten, Waldschulen, Freiluftschulen, Krüppel in Krüppelheimen hygienisch-diätetische oder klinische Behandlung, individuelle Erziehung und sogar berufliche Vorbildung.

Die meisten körperlich oder geistig nicht ganz gesunden oder schwachen Kinder wachsen mit gesunden und normalen Kindern auf und werden mit ihnen in niederen und höheren Schulen zusammen unterrichtet. Unter den scheinbar ganz gesunden Kindern leiden manche an Herzkrankheiten, Bruchanlagen, Blasenleiden u. a. oder erkranken noch während der Schulzeit an sogenannten Schulkrankheiten[1]): chronischen Kopfschmerzen ($11^1/_2 - 80$ % in einer Klasse), Nervosität ($6^1/_2 - 69$ % in einer Klasse), Bleichsucht, Nasenbluten ($5^1/_2 - 8$ % in einer Klasse), Ernährungsstörungen, Sehstörungen (Kurzsichtigkeit $0 - 80$ % in einer Klasse), Rückgratsverkrümmung ($11^1/_2 - 32^1/_2$ % in einer Klasse). Die Zahl der kränklichen Kinder der öffentlichen Schulen steigt mit der Zahl der Schul- und Arbeitsstunden beträchtlich an.

Alle diese Kinder bedürfen besonderer Schonung und Berücksichtigung, um nicht weiteren Schaden an Körper und Seele zu erleiden. In den Dienstinstruktionen und Disziplinarsatzungen wird ihrer Fehler und Mängel nicht immer besonders gedacht; ihr Wohl und Wehe hängt an erster Stelle von der pädagogischen Einsicht und Fürsorge des Klassenlehrers und der Fachlehrer ab. Die Lehrer erlangen jedoch von der körperlich-seelischen Verfassung der ihnen anvertrauten Schüler erst allmählig genauere Kenntnis, weil sie nicht genügend hygienisch geschult sind und weil auch die Eltern den Zustand der Kinder nicht genügend kennen und berücksichtigen.

Die wichtige Frage, wie es der Erzieher in Ausnahmefällen und Ausnahmezuständen mit der Bestrafung der Kinder halten solle, ist praktisch nicht einwandfrei gelöst. Es wäre grausam, wenn die Schule als öffentliche Institution des Staates zur Heranbildung tüchtiger Charaktere und Staatsbürger ihre Maßnahmen nur auf gesunde, leistungsfähige Kinder zuschneiden könnte und müßte, wie Major es annimmt[2]) und jene vielen Ausnahmen nicht zu berücksichtigen brauchte. Es trifft auch nicht zu, daß jedes gesunde Kind die Schule ohne nennenswerte Schwierigkeiten, ohne übergroße Anstrengungen absolviert. Nach Ausscheidung der schwachsinnigen bleiben noch genug gesunde schwachbefähigte und einseitig begabte, ferner leicht psychopathische und körperlich schwächliche Kinder zurück, die eine große Sorge der öffentlichen Schulen bilden und die bei hinreichender Fürsorge alle gesund und leistungsfähig werden können.

Der Ansicht, daß die Schulstrafen im Schulleben nur eine untergeordnete Rolle spielen, irgendwelche gesundheitliche Schädigungen nicht im Gefolge haben, und daß

[1]) J. Zappert, Der Gesundheitszustand der Schüler zu Beginn und nach Abschluß der Schultätigkeit. Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung. Wien 1909. V. Bd., 2. Heft.

[2]) Gustav Major, Die Erkennung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns. Leipzig 1909, Otto Nemnich.

die Schüler leicht über sie hinweggehen, muß entgegengehalten werden, daß die leichten und schweren Strafen leider immer dieselben vernachlässigten, schwachen oder psychopathischen Schüler treffen und daß die Strafen in Verbindung mit falschen Erziehungsmaßnahmen des Hauses viel Kinderelend erzeugen. Wie tief sich Schulstrafen ins Gedächtnis einschreiben, dafür sind die Erwachsenen selbst lebende Beispiele, indem sie sich noch in spätesten Tagen an Schulstrafen und ihre Einzelheiten und an mituntergelaufene Ungerechtigkeit deutlich erinnern. Und mancher stille Vorwurf erhebt sich da gegen den einstigen Erzieher!

II. Wert einer Schulstrafen-Statistik.

Die hygienische Frage bezüglich der Art und des Ausmaßes der Strafe bei Kindern, die der Schonung oder Berücksichtigung bedürfen, hat eine weitreichende Bedeutung. Sie berührt die pädagogische Grundfrage, ob und in welchen Fällen einem Kinde die ganze Schuld an seinen Verfehlungen beigemessen und Strafe auferlegt werden darf? Ob die geistig-moralischen Verstöße und Mängel, die in der Schule zum Vorschein kommen, nicht etwa bloß die nicht abgewendeten Folgen ungünstiger Veranlagung oder häuslicher, sozialer u. a. Verhältnisse sind? Die Frage ist mit Recht auf die normalen und gesunden Kinder ausgedehnt worden, indem man mit Nachdruck den Unterschied zwischen der seelischen Struktur des Kindes oder Jugendlichen und der seelischen Verfassung des Erwachsenen hervorhebt. Ohne den erzieherischen Wert der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes irgendwie anzuzweifeln, kann man allgemein behaupten, daß sie mit der des Erwachsenen sich nicht vergleichen lassen und daß das Kind nach allen Seiten in einem größeren Abhängigkeitsverhältnis steht.

Der geringen Begabung, der psychopathischen Konstitution, dem krankhaften Zustande, die eine Einschränkung der Selbsttätigkeit und Verantwortlichkeit in vielen Fällen mit sich führen können, stellen wir den gesunden Geisteszustand und die durchschnittliche oder hervorragend gute körperlich-geistige Veranlagung und Energie gegenüber, die sich in der Konzentration der Aufmerksamkeit, in der Widerstandsfähigkeit, in der Art der Ermüdbarkeit und Erholungsfähigkeit, in den geistigen Leistungen und Fortschritten wie in der moralischen Selbstzucht kundgibt. Bei Erziehung aller Schüler gewinnen jedoch die sozialen und hygienischen Verhältnisse, unter denen sie vonstatten geht, die sittlichen oder unsittlichen Einflüsse der Umgebung, der berufenen oder heimlichen Führer der Jugend, der Mitschüler und Spielgefährten, die Einrichtungen der Schule, die Methoden des Unterrichts und der Disziplin überragende Bedeutung. Der Jugendliche, ob gesund oder krank, ob schwach- oder hochbefähigt, kann sich dem Zwange aller dieser Verhältnisse oft gar nicht entziehen und ist nichts weiter als ihr Produkt.

Darum braucht der Schüler, wenn er Fehler begeht oder Mängel zeigt, vielfach nicht Bestrafung, sondern Belehrung, Behütung, gutes Beispiel, hygienische Fürsorge, Seelsorge. Pädagogisch-kritisch angesehen sind vielleicht die strafwürdigen Schülervergehen nur ein Beweis, daß das bisherige Unterrichts- und Erziehungsverfahren dem betreffenden Schüler unangemessen war. Psychologisch angesehen sind sie jedenfalls die Resultante eines Komplexes von Ursachen, deren Zusammenwirken erforscht werden kann. Eine psychologische Untersuchung der einzelnen Schülervergehen, der Umgebungseinflüsse, der Erziehungsmethoden, des körperlich-seelischen

Zustandes und der Motive des Jugendlichen würde die Mittel zur Einhilfe und Nachhilfe, zur Besserung, Umbildung, Heilung, zur gedeihlichen Fortführung der Erziehung zutage fördern und könnte über den pädagogischen Nutzen oder Schaden von Schulstrafen entscheiden. Nicht immer würde die ganze Schuld dem jugendlichen Delinquenten zugesprochen werden dürfen; sie teilt sich meist in mehrere Komponenten: Schuld des Schülers, Schuld des Elternhauses, Schuld der Schule. Die Fragen nach Vergeltungs-, Sicherungs- und Besserungsstrafe scheiden bei dieser psychologischen Analyse nicht aus, sondern werden in die rechte Beleuchtung gerückt.

Es ist eine ernste Aufgabe des Praktikers, die persönliche Schuld des Schülers festzustellen und seinen Motiven bei Mängeln und Verfehlungen mit Sorgfalt und Verständnis nachzugehen: ob ein Manko an Selbstzucht, ein Irrtum, eine Täuschung, ob normale geistige Verfassung oder geistige Störung, ob seelisches Gleichgewicht, Affekt, Leidenschaft oder krankhafte Zustände vorlagen.

An zweiter Stelle sind die häusliche und soziale Schuld, das sind die äußeren mitwirkenden Ursachen und begleitenden Umstände, zu überprüfen: die sozialen und hygienischen Verhältnisse der Schüler, der Gesundheitszustand und die Einflüsse der Eltern, Geschwister, Mitschüler u. a. Die schlecht beaufsichtigte oder sittlich gefährdete Schuljugend aller Altersstufen unter verschiedenen Verhältnissen bedarf der pädagogischen Fürsorge in besonderem Maße. Liegt doch die häusliche Erziehung, die die öffentliche Erziehung zweck- und planmäßig zu ergänzen berufen ist, nicht immer in berufenen Händen[1]).

---

[1]) Eine deutliche Sprache reden hier einige Tatsachen. In einem Bericht der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge über zwei Jahre werden 1695 Fälle praktischer Tätigkeit angeführt, die der Zentrale von Vormundschaftsgerichten, Polizeibehörden, Waisenräten, Geistlichen, Ärzten und Vereinen zugewiesen sind. Die 1695 Fälle sind ebensoviele Kindertragödien, die sich in der Tiefe der Großstadt abspielen. In der Zeit vom 31. Oktober 1909 bis Ende 1909 waren von Berliner Amtsgerichten 443 Jugendliche (340 männliche und 103 weibliche) angeklagt, unter ihnen 72 Schüler und Schülerinnen. Von der Strafkammer des Landgerichts I waren 15 Jugendliche angeklagt, darunter 4 Schüler. Selbst Schüler höherer Lehranstalten traten als Angeklagte vor die Polizeibehörden oder die Schranken des Gerichts. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle sind es traurige Familienverhältnisse, die ein Eingreifen der Jugendfürsorge erforderlich machen. Trunksucht der Eltern war in 117 Fällen Anlaß zur Fürsorge, Mißhandlung und Ausnutzung der Kinder in 81 Fällen, ferner Anhalten zum Betteln, Verführung zu Delikten, Diebstählen und Vagabondage. In anderen Fällen lag Armut und Krankheit der Eltern oder Mangel an Aufsicht, geistige Abnormität, Kränklichkeit bei den Kindern vor. Anders als bei den Schulentlassenen liegen jedoch die Verhältnisse bei straffälligen Schülern; von diesen werden vielfach in Gemeinschaft kleine Diebstähle ausgeführt, teils aus Freude am Besitz, teils um dem Genuß des Kinematographentheaters oder der Lektüre eines Nick Carter oder Sherlock Holmes fröhnen zu können.

Das 17. bis 21. Lebensjahr stellt nach Beck den großen Nährboden dar, aus welchem das Verbrechertum hervorsprießt. In diese Übergangsperiode reichen die Senkwurzeln für alle ins Große oder Kleine, ins Erhabene oder Gemeine, ins Romantische oder Alltägliche ausschlagenden Neigungen, Triebe, Interessen, Äußerungen und Betätigungen der gewöhnlichen und außergewöhnlichen Naturen, sowie der Verirrungen, Entgleisungen und Verfehlungen aller Art. Geringe Selbsterkenntnis, geringe moralische Widerstandsfähigkeit, Leichtbestimmbarkeit, geringe Lebenserfahrung verleiht jenem Alter seine schwankenden Züge. Es ist deshalb eine ernste Aufgabe der ganzen Gesellschaft, an der Abhilfe mitzuwirken, und es

Drittens ist die Schule in den Kreis der Untersuchungen einzubeziehen. Wie der Unterricht seine negativen Ergebnisse, die groben und kleinen Fehler verschiedenster Art, mit denen die mündlichen und schriftlichen Schülerleistungen durchsetzt sind, auf sich zurückbezieht und mit Erfolg die Methode zu verbessern bestrebt ist, so lassen sich auch aus den negativen Ergebnissen der Erziehung einschließlich des Unterrichts und aus den Tadeln und Strafen, die bei Mängeln und Verfehlungen der Schüler verhängt werden, Folgerungen für die aufbauende Pädagogik von individual-erzieherischer, allgemein-erziehlicher und schulhygienischer Bedeutung ziehen. Fortlaufende Beobachtung der näheren Ursachen und Wirkungen bezw. Folgen der Schulstrafen bei den Individuen, Aufsuchen entfernterer Zusammenhänge zwischen Schulstrafen und Schulanforderungen oder Schuleinrichtungen, psychologische Analyse, Statistik sowie vorsichtig tastende Versuche sind die gegebenen Wege, um zu einem tieferen Verständnis der pädagogischen Fehlerträge zu gelangen.

Man trifft wohl auf die Meinung, die Strafpraxis der Schulen werde von vielen schwankenden und unbestimmbaren Faktoren beherrscht, so daß es z. B. unmöglich sei, aus einer gegebenen Zahl von Schulstrafen, die nur mit den üblichen kurzen Bemerkungen versehen sind, durch statistische Methoden etwas von Wert herauszuschöpfen. Es trifft freilich zu, daß bei jedem Straffalle unmittelbar entscheidend das subjektive Ermessen des Lehrers ins Gewicht fällt, das offensichtlich recht weite Grenzen haben kann. Während der eine Pädagoge mehr das Ehrgefühl des Schülers durch Lob und Belohnung anzufassen sucht und mit verhältnismäßig wenig Strafen auskommt, ist der andere karg im Loben und freigebig mit Strafen, jener vielleicht nachsichtig, dieser streng oder auch von veränderlicher Stimmung. Verschiedenartiges Verhalten der Schüler gegenüber verschiedenen Lehrern ist die unausbleibliche Folge. Es wechseln sodann Fortschritte und Leistungen ganzer Schülergenerationen je nach der durchschnittlichen Begabung und nötigen die Lehrer bald zu größeren, bald zu außerordentlichen Anstrengungen und in Verbindung damit zur häufigeren Anwendung von Strafmitteln. Eine zeitweilige Überbürdung der Schüler wird ebenfalls eine Vermehrung der Zahl der Schulstrafen mit sich bringen, sobald z. B. erhöhte Arbeitsforderungen vor Revisionen, Jahresprüfungen, Versetzungen, Schluß- und Reifeprüfungen gestellt werden. Doch würde es nicht gut um die Anschauungen und Grundsätze der Pädagogen bestellt sein, wenn nicht in allen solchen Fällen das subjektive Ermessen des Lehrers bei Ausübung der Strafgewalt wiederum ein pflichtmäßiges und als solches ebenso streng an objektive Maßstäbe gebunden wäre wie das des öffentlichen Strafrichters. Deshalb können die Schulstrafen registriert, kritisch-statistisch gruppiert, verglichen und zu anderen Erscheinungen des Schullebens in Beziehung gesetzt werden, wie es in der Sozialwissenschaft mit den öffentlichen Strafrechtsfällen geschieht. (Fortsetzung folgt.)

---

ist eine unabwendbare Pflicht, dem Alter der moralischen Halbreife während der Entwicklungsjahre nicht nur in Haus und Lehre, sondern auch in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten und in den Fortbildungsschulen erzieherisch gerecht zu werden.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Das geographische Interesse der Schüler. Den in Nr. IX des laufenden Jahrgangs dieser Zeitschrift erschienenen Untersuchungen über das historische Interesse der Schüler sollen nun die Ergebnisse der entsprechenden Rundfrage bezüglich des geographischen Interesses folgen. Es handelt sich dabei um dieselben Schüler und Schülerinnen, und auch die angewendete Methode war die gleiche. Die Frage lautete: „Welches von den im Geographieunterricht durchgenommenen Gebieten möchte ich nach meinem Abgang von der Lehranstalt am liebsten bereisen und warum?“ Auch war gewünscht, daß die bevorzugte Reiseart angegeben werde.

Betrachten wir zunächst die Antworten der jungen Damen! Die zu befürchtende Zersplitterung war weit geringer, als man meinen sollte; insbesondere gab die Beantwortung der Frage „warum?“ den Schlüssel zu einer natürlichen gruppenweisen Zusammenfassung. Im Sinne von Klages[1]) können wir auch hier deutlich zwei Hauptgruppen von Triebfedern unterscheiden; die eine hat die Lösung der psychischen Kraft zur Voraussetzung mit der Lebensgrundstimmung „Herz“, die andere die Bindung der psychischen Kraft mit der Lebensgrundstimmung „Kopf“; so ergeben sich zwei Hauptcharaktertypen: der vorherrschend affektive Typus und der vorherrschende Willenstypus; wir wählen diese Bezeichnungen, weil sie aufs ganze gehen und nicht, wie die bisher meist üblichen Ausdrücke „Idealismus“ und „Realismus“, nur einen Teil der systematisch zusammengehörigen Charaktergruppen umfassen.

Es dürfte kaum wundernehmen, daß sich bei jungen Damen von etwa 16 bis 20 Jahren das Verhältnis des affektiven Typus zum Willenstypus wie 4 zu 1 stellt; besonders interessant ist der Umstand, daß bei weitem die eigentlichen Romantiker überwiegen, für die das Geheimnisvolle, das Unbestimmte, das Mystische gerade das Anziehendste ist. Nur verhältnismäßig wenige Schülerinnen sind sich über ihre ästhetischen und ethischen Ideale so im klaren, daß sie das Ziel ihrer Wünsche deutlich anzugeben vermögen. Es ist der Orient im weitesten Sinne (die Türkei, Persien, Indien und China), der sehr viele Mädchen anzieht. Einige Antworten mögen auszugsweise im Wortlaut folgen, um die Denk- und Fühlweise unmittelbar mitzuteilen. Von den Chinesen schreibt eine Schülerin: „Die geheimnisvolle (!) Art ihrer Religion reizt mich; die Tempel und die Priester möchte ich sehen und ihre Seelenvorgänge ergründen können.“ Und wieder eine andere: „Von dem, was wir in der Geographie durchgenommen haben, hat mir das Reich der Mitte, China, mit seinen heiligen Gebieten, seinem geheimnisvollen (!) Tun und Treiben am besten gefallen.“

An diese Gruppe schließen sich diejenigen an, denen das lebensfrohe Treiben in Italien und Spanien am anziehendsten ist. So schreibt eine: „In Italien längere Zeit zu verweilen, wäre mein sehnlichster Wunsch, denn ich interessiere mich für die Bevölkerung dort und möchte selbst mit ihr bekannt werden; ich stelle sie mir so ganz anders vor als die Nordländer, viel lebhafter, feuriger, phantasievoller, überhaupt mit ganz anderem Temperament.“ Eine andere führt aus: „Italien, das Land, wo die Zitronen blühen, mit den meerumspülten Küsten und dem schwarzäugigen, feurigen Volk, hat mich am meisten interessiert.“

[1]) Klages, Ludwig, Prinzipien der Charakterologie, Leipzig 1910, S. 65, 88 und 89.

Eine andere Gruppe von Schülerinnen liebt die landschaftliche Schönheit über alles; neben der Schweiz, die in erster Linie kommt, zählt Skandinavien zu den begehrtesten Reisezielen. Übrigens befinden sich hierunter auch Leute, die nicht bloß die schöne Natur in diesen Ländern bewundern, sondern die auch bewußt und ausdrücklich den mehr ernsten und ruhig abwägenden Bewohner dieser Länder dem feurigen Südländer vorziehen. Solche Schülerinnen haben bereits starken Anteil am Willenstypus. Ganz eigenartig ist die Stellung einer Schülerin, die schon mit 15 Jahren die Anstalt verließ und sich durch hohe Intelligenz, aber auch durch schneidiges Auftreten und ein sehr lebhaftes Temperament während ihrer Schulzeit bemerkbar machte. Sie interessiert sich für Rußland am meisten und schreibt: „ . . . Ich vermute im Russen eine wilde Leidenschaft, ein tiefes Gefühlsleben und echte Volkspoesie; diese zu erforschen, wäre mein größter Wunsch. In den nördlichen Gegenden und besonders in Sibirien interessiert mich die Jagd, in den wilden Hetzjagden der Wölfe möchte ich mitstürmen, in den niederen Schlitten und dem Vorspann von 3—4 Pferden durch die schimmernde, endlose Ebene sausen, die große, mächtige Hetzpeitsche in der Hand. Dann möchte ich reich sein und der armen Bevölkerung zur Freiheit, zum wirklichen Glück verhelfen, gute Bücher, Volksbücher ausbreiten; das Volk müßte geistig groß werden, das mächtige Riesenreich müßte erstarken — doch ich gehe wohl zu weit!“ Das Fräulein ist — nebenbei bemerkt — keine Russin!

Eine auffallend kleine Gruppe von Mädchen ist bei der Wahl ihrer Reiseziele von den Forderungen des nüchternen, praktischen Verstandes geleitet. Dabei fällt auf, daß England, das doch sehr ausführlich behandelt wurde, nur eine einzige anzieht und auch bei dieser nur neben Frankreich erwähnt wird; dagegen hat die Union verhältnismäßig viele Freundinnen. Eine Schülerin schreibt darüber: „Diese neue Welt, wo nur das Wort „Arbeit“ auf die Seele der Bewohner wirkt, diese Welt der Erfindungen, wo heutzutage alles, was nicht übernatürlich ist, geschaffen werden kann, wo sich einer nur durch eigene Kraft sein Leben verdienen kann, die ist's, die mich so sehr anzieht. Dann die Amerikanerin, vielleicht zu emanzipiert für eine Frau, ist sie immerhin in ihrer Selbständigkeit und ihrem Selbstbewußtsein nur zu bewundern und zu preisen.“

Gibt die Beantwortung der Fragen: „Wohin möchte ich reisen und warum gerade dorthin?“ deutliche Anhaltspunkte für die Beurteilung der Charakterstrebungen der einzelnen Beantworter, so schließt uns die Beantwortung der Frage: „Wie möchte ich reisen?“ sein Temperament auf, wir erfahren näheres über die Ablaufsweise der geistigen Kräfte bei ihren Strebungen. Hier scheiden sich nun recht deutlich die Motorischen von den Nichtmotorischen oder, um mit Klages zu reden, die Leichtreagiblen von den Schwerreagiblen; ebenso erfahren wir zuweilen etwas über den Äußerungsdrang, das Naturell. Es ist hier im Sinne von Lipps und Klages Temperament als der Ablaufsmodus der inneren, Naturell als der der äußeren Tätigkeit zu verstehen.

So schreibt eine Schülerin: „Die Reise (durch Italien) möchte ich ganz allein machen, in einem gewöhnlichen Wagen, bei recht langsamem Tempo; denn ich möchte den Wechsel der Natur, die vielen reizenden Bilder, die sich einem bieten, beobachten können, alles langsam an mir vorüberziehen lassen. Ich finde kein Vergnügen daran, mit der Bahn dahinzusausen, wo die Eindrücke so flüchtig sind, daß man sie kaum festzuhalten vermag.“ Eine andere dagegen äußert sich: „Diese Reise

(durch Skandinavien) möchte ich aber nicht allein unternehmen, sondern in Begleitung einer größeren Gesellschaft.“ Mehrere andere wünschen eine Fahrt mit dem Luftschiff, „um die Gegenden und Städte aus der Vogelschau genießen zu können“. Wieder andere, die offenbar schon Erfahrungen im Reisen gemacht haben, bevorzugen „nur eine kleine, zusammenpassende Gesellschaft“. Die temperamentvolle Schülerin, die oben mit ihren Ansichten über Rußland angeführt wurde, schreibt: „Die Reise möchte ich teils zu Fuß, teils im Luftballon oder Automobil unternehmen; Eisenbahnen hasse ich mit ihren dumpfen, niederen Räumen und dem ekelhaften, durchdringenden Rauch und Ruß; dabei sieht man nichts von der reichen, herrlichen Natur; zu Fuß kann man auch das Volksleben viel besser erforschen!“ Hierzu muß ich allerdings bemerken, daß vielleicht durch die Schilderung meiner eigenen Fuß- und Radreisen eine kleine Beeinflussung stattgefunden haben mag.

Gehen wir nun zur Betrachtung der Antworten über, wie sie die Absolventen der Handelsakademie lieferten:

Wenn wir hier wieder die Gruppierung in Charaktere mit affektivem Typus und in solche mit Willenstypus vornehmen, so stellt sich das Verhältnis wie 1 zu 1; es ist also in dieser Beziehung ein wesentlicher Unterschied gegenüber den Absolventinnen der Handelsschule.

Unter den jungen Leuten mit affektivem Typus sind hier am meisten Verehrer der Naturschönheit vertreten, unbestimmte, mystische Schwärmereien finden sich gar nicht. So schreibt einer: „Ich muß gestehen, daß nur jene Gebiete einen Reiz auf mich ausüben, die sich durch ihre Naturschönheit auszeichnen; das sind vor allem die Gebirgslandschaften.“ Der einzige Schüler, welcher den Orient als Reiseziel bevorzugt, gibt folgenden nicht recht klaren Grund an: „Diese Reise wäre mir deshalb am liebsten, weil sie durch Länder führt, deren Völker ganz besonders scharf kennzeichnende Eigenschaften haben, wie sie anderswo selten zu finden sind.“

Dagegen drücken sich die Schüler mit vorherrschendem Willenstypus viel deutlicher und zielbewußter aus. So schreibt einer: „Das Gebiet der Handelsgeographie ist wohl am interessantesten, weil man dadurch die Produktionsfähigkeit eines Volkes kennen lernt. Da sich nun auf diesem Gebiete das Deutsche Reich, England und die Union am meisten auszeichnen, möchte ich eine Reise in diese Länder machen; am allerinteressantesten aber wäre wohl das große Wirtschaftsgebiet der Neuen Welt, da man hier am deutlichsten die großartige Produktionstätigkeit der Leute kennen lernen würde.“ Die meisten andern Absolventen begnügen sich damit, bei ihren Reisezielen mit ein oder zwei Worten den Nutzen der Wirtschaftsgeographie anzudeuten, um ihr Interesse an diesen Ländern zu rechtfertigen. Es liegt ja in der Natur dieses Charakters bez. Temperaments, daß die „nüchternen“ Vertreter des Willenstypus viel weniger Worte auf die Darstellung ihrer Sache verschwenden, wo sie ohnedies voraussetzen können, daß der Leser, in diesem Falle ihr Professor, sie auch bei ganz knapper Ausdrucksweise voll und ganz versteht. Etwas anderes ist das bei Leuten, deren Naturell einen Ausdrucksdrang von innen heraus aufweist, die also die Wahl und Zahl ihrer Worte viel weniger nach dem Auffassungsvermögen des Hörers oder Lesers einrichten.

Nicht unbezeichnend dürfte ferner der Umstand sein, daß die Frage, wie der Betreffende am liebsten reisen möchte, fast stets ganz übergangen wurde. Es liegt in dieser Nichtbeachtung offenbar auch ein Hinweis, daß die Knaben im allgemeinen mehr auf die Sache, als auf die Form schauen.

Zum Schluß dieser Ausführungen noch einige tabellarisch angeordnete Übersichten.

I.

Affektiver Typus: 62½ %		Willenstypus: 37½ %	
und zwar { Knaben: 50 % Mädchen: 75 %		und zwar { Knaben: 50 % Mädchen: 25 %	
Mit klar bewußtem Ziel (Ästhetiker): 52½ %	Mit unklarem Ziel (Mystiker): 10 %	Mit allgemeiner Tendenz: 20 %	Spez. für Handel u. Verkehr: 17½ %
und zwar	und zwar	und zwar	und zwar
Knaben: 50 %	Knaben: 0 %!	Knaben: 20 %	Knaben: 30 %
Mädchen: 55 %	Mädchen: 20 %	Mädchen: 20 %	Mädchen: 5 %!

Anmerkung: Die % beziehen sich stets auf die ganze Anzahl der Knaben bez. der Mädchen.

II.

Reiseziel (ohne Berücksichtigung des Grundes)	% Knaben:	% Mädchen:
Österreich-Ungarn und das Deutsche Reich, einschließlich spezieller Gaue	20	8
Schweiz	10	12
Italien und Spanien	4	24
Skandinavien	—	16
Frankreich	14	4
England	18	
Union	26	12
Orient (einschl. Rußland und Sibirien)	8	24
	100	100

Anmerkung: Bei den Knaben sind die % nur annähernd, da sich einige nicht deutlich genug ausdrückten, bez. mehrere Reisen nannten.

Man beachte bei diesen Tabellen gewisse Pole der Knaben- und Mädchenauffassung: Bei der Tabelle I gar keine Mystiker unter den Knaben, äußerst wenig Interessenten für Handel und Verkehr bei den Mädchen. — In der Tabelle II entfallen auf die Union und England, also auf Haupt-, Industrie- und Handelsstaaten, zusammen 44 % bei den Knaben; auf den Orient, Italien und Spanien, Länder, die mehr im Rufe besonderer Schönheit und Weichheit stehen, 48 % bei den Mädchen. Diese Gegensätze sind gewiß nicht Zufall, sondern im Geschlechtscharakter begründet.

Innsbruck. Prof. Johannes Dück.

Über die Sehkraft der Schulkinder sind durch eine Prüfung, die sich in den Volksschulen Hannovers auf 18324 Schüler und Schülerinnen erstreckte, einige bedeutsame Ergebnisse gewonnen worden. Es ergab sich u. a., daß die Mädchen um nicht weniger als 11 % in ihren Sehleistungen den Knaben nachstehen. Ihre Durchschnittsleistung betrug 11 m gegenüber 13 m bei den Knaben. Offenbar ist in dieser Erscheinung eine Wirkung der „weiblichen Handarbeit“ zu sehen. Die Untersuchungen stellten ferner fest, daß der Lage und Bauart der Schulen ein erheblicher

Einfluß auf das Sehvermögen der Kinder zukommt. Die peripher gelegenen Schulen, so wurde ermittelt, bieten einen wesentlichen Vorteil. Als nicht haltbar haben endlich noch die Prüfungen jene verbreitete Ansicht erwiesen, daß Dunkeläugige infolge des reicheren Pigments schärfere Augen hätten. (Schulstat. Bl.) Sch.

Zur Frage der pädagogischen Akademie erläßt die pädagogische Zentrale des deutschen Lehrervereins als Ergebnis ihrer Erörterungen, die sich in der Sitzung vom 12. April d. J. an ein Referat des Privatdoz. Dr. A. Fischer-München angeschlossen hatten, nachstehende Erklärung:

1. Die Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins erblickt nach wie vor in der Errichtung von Professuren der Pädagogik, ausgestattet mit den modernen Hilfsmitteln der Forschung, insbesondere mit pädagogisch-psychologischen Laboratorien, Spezialbibliotheken, Versuchsschulen und der genügenden Anzahl wissenschaftlicher Hilfsarbeiter, das zweckmäßigste Mittel, die Wissenschaft der Pädagogik zu fördern, und erklärt darum die Errichtung derartig ausgestatteter Professuren an den Hochschulen als eine nicht länger aufschiebbare Pflicht des Staates.

2. Die Pädagogische Zentrale hält es ferner für wünschenswert, daß gerade auf pädagogischem Gebiete der ordentliche Vertreter des Gesamtfaches und die neben ihm tätigen Vertreter der einzelnen Grund- und Hilfswissenschaften miteinander in engerer Fühlung arbeiten und lehren, als es sonst bei mehreren Vertretern eines Faches vielleicht für notwendig erachtet wird.

3. Würden in der Verfassung unserer Hochschulen tiefergehende Änderungen Platz greifen, so wäre die Eingliederung einer eigenen pädagogischen Abteilung in die philosophische Fakultät als erstrebenswertes Ziel ins Auge zu fassen.

4. Solange indes ordentliche Professuren für Pädagogik nicht oder in nicht genügendem Maße vorhanden sind, erblickt die Pädagogische Zentrale in der Errichtung selbständiger Akademien für Pflege und Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft einen wertvollen Ersatz; jedoch erachtet sie für wünschenswert, daß solche Akademien möglichst am Sitze einer Universität errichtet würden und in jedem Falle wenigstens eine äußere Verbindung mit der letzteren angestrebt werde.

5. Ansätze zu solchen pädagogischen Akademien sieht die Pädagogische Zentrale in den privaten bezw. genossenschaftlichen Pädagogisch-psychologischen Instituten wie sie in Leipzig und München bestehen und in anderen Städten im Werden begriffen sind, und empfiehlt diese Anstalten angelegentlich zur Benutzung und Förderung. Sch.

Ein Bund für Reform des Religionsunterrichtes ist im August dieses Jahres unter reger Beteiligung führender Pädagogen und Theologen in Jena gegründet worden. Die neue Vereinigung, deren Vorsitz Professor Rein führt, will die mancherlei Bestrebungen, die innerhalb der Wissenschaft, der Kirche, der Schule und des Hauses auf eine grundsätzliche Umgestaltung der religiösen Jugendunterweisung hinausgehen, zu vereinigtem Wirken zusammenschließen. Als Ziel der Gemeinschaftsarbeit soll ein Religionsunterricht auf pädagogisch-psychologischer Grundlage gelten. Ob es zweckmäßig war, diese Frage der inneren Pädagogik mit der schulpolitischen Agitation gegen die Beseitigung der kirchlichen Aufsicht über den Religionsunterricht zu verquicken, läßt sich bestreiten. Sch.

Das internationale Bureau der Lehrervereine, das nach seinen früheren Tagungen in Paris, London und Prag in diesem Jahre in Berlin zusammentrat, dient mit seinen Aufgaben auch einigen Zwecken, die wissenschaftliche Bedeutung haben. So stellt es umfangreiche statistische Erhebungen über Volksschul- und Lehrerstandesfragen an, berichtet über die Ergebnisse seiner Arbeiten in einem eigenen Jahrbuche, sammelt die Vereinsschriften und Zeitungen der verschiedenen Lehrerverbände, unterhält eine Auskunftsstelle für Schulangelegenheiten und veranstaltet außer seinen jährlichen Tagungen in Zwischenräumen von fünf Jahren internationale pädagogische Kongresse. Das Bureau, das 1905 in Lüttich gegründet wurde, umfaßt zurzeit 16 Länder mit 18 großen Lehrerverbänden und dürfte mit den 403000 Lehrern, die in ihm vertreten sind, die größte internationale Vereinigung sein. Sch.

Ein Aufruf zur finanziellen Unterstützung einer Schulgründung ergeht von G. H. Neuendorff und E. Louis an alle Persönlichkeiten und Vereine, denen die Förderung unseres Erziehungswesens am Herzen liegt. Es besteht der Plan, im Waldhof Elgershausen (Kreis Wetzlar) eine Anstalt vom Typus der Freien Schulgemeinde ins Leben zu rufen. Zu einem derartigen geschäftlichen Unternehmen um die öffentliche Hilfe zu werben, könnte heute — in früherer Zeit war es kein seltener Fall — einiges Befremden erregen. Erwägt man jedoch, daß solche Privatanstalten auch die Bedeutung von Versuchsschulen tragen, daß sie unter wirtschaftlicher Gefährdung es wagen, die modernen Vorschläge zur Umgestaltung unseres Bildungswesens praktisch zu erproben (was in dem massiven Organismus unserer staatlichen und behördlichen Schulgebilde nur ungleich schwieriger, weniger willig und sicher nicht so entschieden durchgeführt werden könnte), bedenkt man also, daß sich diese privaten Institute mit idealer Freudigkeit in den Dienst der pädagogischen Reformbewegung stellen, so darf man wohl den Werbern eine innere Berechtigung, das tätige Interesse der Allgemeinheit zu suchen, nicht absprechen. Als vor nun nahezu 150 Jahren der rührige Basedow „mit Geist und Feuerschritten“ an die pädagogische Reform ging und seine „Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer“ ausschickte, mußte er schließlich den überreichlichen Zustrom von Mitteln hemmen. Es ist leider auf Grund einiger Erfahrungen zu befürchten, daß unsere Zeit, die so verschwenderisch freigebig Kritik und Rat in pädagogischen Dingen hören läßt, doch etwas mit Tat und Mitteln geizen wird. Sch.

Notizen: 1. An Stelle des nach Hamburg berufenen Professors der Philosophie und Pädagogik Ernst Meumann wurde der Privatdozent der Philosophie an der Universität Berlin Eduard Spranger zum außerordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik hierher berufen. Er hat den Ruf angenommen und wird seine Lehrtätigkeit bereits mit Beginn des kommenden Semesters aufnehmen. Spranger ist ein Schüler Paulsens und Diltheys. Seine wichtigsten Veröffentlichungen sind: „Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, eine erkenntnistheoretisch-psychologische Untersuchung“; „Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee“ (1909); ferner in der Sammlung „Die großen Erzieher“ als Band IV: „Wilhelm v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens“ (1910), und schließlich in dem bekannten von Frischeisen-Köhler herausgegebenen Sammelwerke „Weltanschauung“ die Abhandlung „Phantasie und Weltanschauung“ (1911).

2. Als ordentlicher Professor für systematische Philosophie, allgemeine Pädagogik, experimentelle Psychologie und als Leiter des Psychologischen Laboratoriums an der Universität Zürich wurde Prof. Dr. G. F. Lipps-Leipzig gewählt.

3. An den Universitäten Leipzig und Tübingen werden vom Sommersemester 1912 an unter den für die sächsischen und württembergischen Pädagogen geltenden Vorbedingungen auch die anhaltischen Volksschullehrer zur Immatrikulation und Prüfung zugelassen.

4. Ein schulhygienischer Ferienkursus für Lehrer höherer Unterrichtsanstalten findet in der Zeit vom 9. bis 14. Oktober d. J. an der Universität Göttingen statt.

5. Unter dem Namen Böttinger-Studienhaus ist in Berlin unter staatlicher Autorität ein deutsches Institut für Ausländer gegründet worden, das ebenbürtig den Veranstaltungen der Alliance Française und den Sprachkursen in England die Gelegenheit geben will, deutsche Sprache, deutsches Geistesleben, nicht zuletzt auch deutsches Erziehungswesen unter wissenschaftlicher Führung kennen zu lernen. (Programme: Berlin NW. 7, Universitätsstraße 8.)

6. Der VII. Internationale Kongreß für Kriminalanthropologie findet vom 9. bis 13. Oktober 1911 in Köln a. Rh. statt und wird mit einer kriminalpsychologischen Ausstellung verbunden sein. Sch.

Literaturbericht

Von der Porten, Entstehen von Empfindung und Bewußtsein; Versuch einer neuen Erkenntnistheorie. Akad. Verlagsgesellschaft, Leipzig 1910. 63 S.

Der Verfasser dieses Buches geht aus von dem Satze, daß Empfindung und Bewußtsein „eine eigenartige Reaktion unseres Organismus auf die Außenwelt“ ist. Da die Tatsache des Stoffwechsels die organische von der unorganischen Natur unterscheidet, so muß sich „Empfindung und Bewußtsein ableiten lassen aus der durch den Stoffwechsel bedingten Eigentümlichkeit der Reaktion der Organismen“. Eine physiologisch-physikalische Untersuchung über die Reaktion der Organismen auf Eindrücke der Außenwelt bildet den Hauptteil der Schrift. Ob das Bewußtsein in den dynamographischen Reproduktionen selbst besteht oder im Bewußtsein von diesen, ist aus der Schrift nicht zu erkennen. Wie dem aber auch sei, so gelangt doch der Verfasser dazu, sowohl die Anhänger einer Psyche, als die des psychologischen Parallelismus, die Anhänger der Lehre von der Allbeseelung der organischen Natur und die Anhänger des Materialismus in seiner neuen „Erkenntnistheorie“ unter einem Hut zu vereinigen. Wenn aber der Verfasser behauptet, „in einem vollkommenen Gegensatz zu der herrschenden Erkenntnistheorie“ zu stehen, so können wir das nicht anerkennen. Vielmehr er hat mit ihr überhaupt nichts gemeinsam, er kennt sie gar nicht, nach ihrem Gebiet, nach ihrem Zweck und nach ihren Methoden. Es ist nur zu bedauern, daß immer wieder von der Seite des Monismus her, dem ein hoher Idealismus in praktischen Fragen gar nicht abzustreiten ist, ein so platter und völlig verworrener Materialismus vertreten wird, der theoretisch längst überwunden und erledigt ist. W. Bloch.

Dubois, Paul, Vernunft und Gefühl. Akademischer Vortrag, gehalten in der Aula der Universität Bern den 3. März 1910. Bern 1910, A. Francke. 64 S.

Indem der Verfasser zeigt, daß nichts anderes als Gefühle, im letzten Grunde nur das Begehren die Triebfeder aller Handlungen ist, Gefühle aber anzusehen

sind als Vorstellungen, die „warm werden oder sich färben durch Hinzutreten einer Gemütsbewegung", deckt er den unlösbaren Zusammenhang der psychologischen Trias Vorstellung, Gefühl, Handlung auf. Diese Erkenntnis besitzt nicht nur wissenschaftliches Interesse, sondern ist von größter Bedeutung für die Erziehung und für die Beurteilung der eigenen Person sowie anderer Menschen. Indem die Vernunft die Gefühle ihrer Kritik und Kontrolle unterwirft, vermag sie sich den menschlichen Leidenschaften entgegenzustellen und ethisch zu bilden. Der kühnste Gegner dieser sokratischen Idee der Selbstbeherrschung ist Nietzsche. Ihm gegenüber gründet der Verfasser die „gute alte Moral" auf den gesunden Menschenverstand, auf die Vernunft.

Die Behandlung des heiß umstrittenen Problems ist äußerst fesselnd; treffende Beispiele aus dem praktischen Leben illustrieren die in gewandter Sprache vorgetragenen Gedanken. Lic. P. Krüger.

Karl Groos, Der Lebenswert des Spiels. Vortrag, gehalten im Hamburger „Verein für Kunst und Wissenschaft." Verlag von Gustav Fischer. Jena 1910. 30 S. 0.60 M.

Der Begriff des Spiels ist in diesem anregenden Schriftchen so weit gefaßt, „daß alle Arten reiner, um ihrer eigenen Reize willen unternommenen ‚Vergnügungen' oder ‚Belustigungen' darunter fallen". Die Reihe höchst mannigfaltiger Erscheinungen, die damit umspannt wird, führt von den ursprünglichen, niederen Formen spielender Tätigkeit, wie sie die Tierwelt zeigt, bis hinauf zum ästhetischen Genuß als dem höchsten und feinsten Schlußgliede. Auf die biologische Fragestellung nun, worin der tiefere Sinn des scheinbar zwecklosen Spiels liege, findet Groos — zweifellos unser bester Kenner der tierischen und menschlichen Spiele — eine dreifache Antwort. Die Tier- und Kinderspiele, — sei es, daß sich in ihnen ein Instinkt auswirke, sei es, daß sie ein experimentierendes oder nachahmendes Tun erkennen lassen — sind zuerst in der Jugendzeit eine wertvolle Art der individuellen Ausbildung: sie üben das Lebewesen für die späteren Aufgaben ein und bilden somit eine bedeutsame Parallele zu der planmäßigen Einwirkung durch Unterricht und Erziehung. Einen neuen Lebenswert gewinnt dann das Spiel, das fortschreitend höhere Gestaltungen annimmt, bei den Erwachsenen: es ergänzt das durch die Arbeitsteilung einseitig gewordene Dasein dadurch, daß es im Sport, im Wettkampf, im Miterleben hinführt zu einem „spielenden Durchkosten von Lebensmöglichkeiten, die im Alltag nicht genug zur Verwirklichung kommen". Und darüber hinaus ist eine dritte Bedeutung sehr wertvoll: indem das Spiel einen in sich geschlossenen, gegen die „Lebenssphäre" des Berufs abgesonderten Erlebniszusammenhang bildet, befreit es vom Zwang der Arbeit und bietet Erholung und Befreiung, die sich schließlich im höchsten der menschlichen Vergnügungen — im ästhetischen Genuß — zur „Erlösung aus der Qual des Lebens" erheben können.

Wie in seinen umfassenden Werken „Die Spiele des Menschen" und „Die Spiele der Tiere", so gibt Groos auch hier außer der Psychologie zugleich der Ästhetik, der Biologie und der Pädagogik recht wertvolle Aufschlüsse und Anregungen. Dabei bietet das Schriftchen durch die klare Gliederung der Gedankenführung, durch die reichliche Durchsetzung mit treffenden und reizvollen Beispielen und durch eine schöne Art der Darstellung nicht nur eine lehrreiche, sondern auch anziehende Lektüre. O. Scheibner.

E. Bleuler, Die Psychoanalyse Freuds. Verteidigung und kritische Bemerkung. Sonderabdruck aus dem II. Bande des Jahrbuchs für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen. Leipzig und Wien 1910, Franz Deuticke. 110 S.

Die unter starken Affekten geführte Diskussion über die Psychoanalyse Freuds hat höchst peinliche Formen persönlicher Anfeindungen gezeitigt; vergessen sich die Parteien doch so weit, daß sie aufeinander die psychiatrische Terminologie anwenden. Da scheint es wirklich an der Zeit, in Besonnenheit den Weg zur Verständigung der leidenschaftlich kämpfenden Gegner zu suchen. Bleuler nun bemüht sich um Mäßigung und Sachlichkeit. Er verkennt nicht, daß die Freudianer durch mangelhafte Darstellung ihrer Lehre und durch die Art der Verteidigung,

worin sie aber den Gegnern nicht nachstehen, an der Heftigkeit des Meinungsstreites einige Schuld tragen. Er gibt auch zu, daß in der Kleinarbeit manche Einzelheit falsch ermittelt wurde oder eine zu frühe Verallgemeinerung erfuhr. Aber der wesentliche Teil der Freudschen Lehre, so behauptet er, beruhe auf wissenschaftlich einwandfreien Tatsachen und sei logisch entwickelt. Vieles von dem, was verblüffend gewirkt habe, sei letzthin durchaus nicht neu, sondern überrasche nur durch den bisher unbekannten Zusammenhang, in den es gebracht werde. Ein Rest freilich bleibe Hypothese. — Uns scheint, Bleuler kommt das Verdienst zu, einiges zur Klärung der vielfach umstrittenen Grundbegriffe, zur schärferen Herausarbeitung der Probleme und zur Aufklärung einiger Mißverständnisse beigetragen zu haben. O. Scheibner.

C. G. Jung, Über Konflikte der kindlichen Seele. Sonderabdruck aus dem II. Bd. des Jahrbuchs für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen. Leipzig und Wien 1910, Verlag Franz Deuticke. 26 S.

Ein drastisches Beispiel für die Auswüchse der Freudschen Schule! Dem Verfasser sind von einem der Psychoanalyse kundigen Vater zahlreiche Beobachtungen über dessen Töchterchen übergeben worden. An diesem anekdotischen Materiale — es mag die Wissenschaftlichkeit der Ermittlung nicht bezweifelt werden — tritt ganz offenkundig zutage, wie ein lebhaftes Mädchen im Alter zwischen vier und fünf Jahren sich dringlicher und vielleicht auch quälerischer, als es sonst zu beobachten ist, längere Zeit hindurch bemüht, hinter das Geheimnis der Menschwerdung zu kommen. Darin liegt weder Befremdliches noch Neues. Aber die Art, wie nun vom Verfasser die einzelnen Äußerungen des sich entfaltenden Geistes, die ganz offenbar eine mehrdeutige Auslegung zulassen, als Wirkungen der infantilen Sexualität — diesen Begriff in der weiten Fassung Freuds gebraucht — einseitig ausgedeutet und in einen bestimmten Kausal- und Entwicklungszusammenhang gebracht werden, fordert sehr häufig zu entschiedenem Widerspruch heraus. Da ist oft geschickte, freilich dabei nicht selten geistreiche Unterlegung, viel künstliche Konstruktion und hier und da eine unbesonnene Übertreibung zu finden. Man lese nur, welche mögliche Bedeutung — fast komisch wirkend — nahegelegt wird, wenn das noch nicht Fünfjährige ins Bett des Vaters springt und bäuchlings mit den Beinen strampelt (S. 18). Und doch: auch wenn man die einseitige Deutekunst ablehnt, kann das Schriftchen dem kritischen Leser manchen Anreiz zum Denken und manchen Hinweis auf bisher vernachlässigte Beobachtungsgebiete geben — ein Gewinn, der im vorsichtigen Studium psychoanalytischer Literatur Freudscher Richtung fast immer zu empfangen ist, nicht zuletzt auch für den Pädagogen.
O. Scheibner.

Jonas Cohn und Julius Dieffenbacher, Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern. Zweites Beiheft zur „Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung", herausgegeben von Stern und Lipmann. Leipzig 1911, Verlag Joh. Ambr. Barth.

Es liegt hier eine außerordentlich wertvolle Arbeit vor, die insbesondere auch die Beachtung der Pädagogen finden sollte.

Versuchspersonen waren 42 Schüler und 13 Schülerinnen der Freiburger Oberrealschule und 45 Schülerinnen der dortigen höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars. Die Versuchsarbeiten bestanden im Zahlenlernen, in Ergänzungen ausgelassener Silben, in Schreibleseübungen, in Aussagen über Bilder, im Anfertigen eines Aufsatzes und in einer Zeichnung aus dem Gedächtnis.

„Je zwei Reihen von 6, 8, 10, 12 Ziffern wurden von der Versuchsperson in trochäischem Rhythmus laut gelesen, die Reihen von 6 Ziffern je einmal, die von 8 Ziffern je zweimal, die von 10 Ziffern viermal und die von 12 Ziffern je achtmal. Dann mußte die Versuchsperson die Reihen je zweimal wiederholen." Nach den Resultaten dieses Versuches besteht die Wahrscheinlichkeit, daß sich das mechanische Gedächtnis bis zum 20. Jahre langsam bessert, daß aber der Fortschritt vom 8. bis zum 13. Jahre viel deutlicher hervortritt als in den späteren Jahren.

Die Ergänzungsversuche verliefen im Sinne der Ebbinghausschen Kombinationsmethode. Es wurden auch die Ebbinghausschen Schemata benutzt. Bei diesen Versuchen war der Altersfortschritt bis zum 20. Jahre deutlich erkennbar, zwischen dem 10. und 17. Jahre besonders auffällig. Dieses Ergebnis stimmt etwa mit dem von Ebbinghaus gefundenen überein, der für die Klassen Sexta bis Untertertia eine starke Zunahme der Leistung, für die oberen Klassen zwar ein geringeres, aber doch noch beträchtliches Wachsen der Kombinationsfähigkeit feststellen konnte.

Die Schreibleseversuche — nach einem Vorschlage Binets und in der Ausführung, wie sie sich in der Arbeit von Cohn und Gent (Zeitschr. f. angew. Psychol. I) bewährt hatte — galten der Prüfung der Aufmerksamkeit. Die Übungen waren a) Lesen eines Textes, b) Lesen eines Textes mit gleichzeitigem Niederschreiben der Ziffer 2, c) Lesen eines Textes mit gleichzeitigem Niederschreiben der Zahlenreihe 1, 2, 3 usw., d) Lesen eines Textes mit gleichzeitig fortlaufendem Addieren der Ziffer 3. Die Zeiten, die sich bei den Ablenkungsübungen b, c, d ergaben, bringen die Verfasser in Beziehung zu denen von a; indem sie diese = 100 setzen, gewinnen sie die Ablenkungszeiten prozentual zu den Lesezeiten. Aus den Tabellen ergibt sich als wichtigstes Resultat, daß die Ablenkungszeiten mit zunehmendem Alter der Versuchsperson größer werden, daß also die Dilatationsfähigkeit der Aufmerksamkeit abnimmt. Da auch die besseren Schüler und Schülerinnen längere Ablenkungszeiten aufweisen wie die schwächeren, so glauben sich die Verfasser zu dem Schluß berechtigt, die bezeichnete Tatsache sei auf die mit zunehmendem Alter eintretende Steigerung der Konzentrationsfähigkeit zurückzuführen. Das wäre allerdings das Gegenteil von Befunden anderer Autoren. Grünbaum z. B. kommt in seiner Arbeit „Über die Abstraktion der Gleichheit" zu dem Ergebnis, „daß die maximale Anspannung auf die Lösung der Hauptaufgabe auch der Nebenleistung zugute kommt". Könnte nicht auch die Zunahme der Ablenkungszeiten darauf beruhen, daß die oberen Klassen derartigen leichten Additionsübungen weniger Interesse entgegenbringen als die unteren, denen solche Rechnungen näher liegen? Man müßte schließlich auch das Verständnis des Gelesenen in Rechnung ziehen.

Zu den Aussageversuchen über Bilder wurden die in der genannten Arbeit von Cohn und Gent beschriebenen Märchenbilder benutzt, und zwar wurde die Beschreibung eines vorliegenden Bildes mit der Aussage über ein ähnliches Bild aus der Erinnerung verglichen. Für die Beschreibung wurde die Illustration zum „gestiefelten Kater" und für die Aussage das Bild zum „Aschenbrödel" verwandt. Die Aussage erfolgte 8 Tage nach der eine Minute dauernden Betrachtung des Bildes. Obwohl es sich beide Male um Märchenbilder handelte, waren unter den verschiedenen Aussage-Arten die „Handlungen" im Bericht etwa dreimal so häufig wie in der Beschreibung, während die „Gegenstände" und vor allem die „Merkmale" im Bericht zurücktraten. Handlungen und Deutungen wurden besser behalten wie das anschauliche Bild. Zu der von W. Stern aufgestellten Reihe der Entwicklungsstadien (Substanz-, Handlungs-, Eigenschafts- und Relationsstadium) fügen die Verfasser noch ein kritisch reflektierendes. Die Angaben der Mädchen erstreckten sich mehr auf die gesehenen Merkmale, deuten also auf ein treueres visuelles Gedächtnis, während die Knaben in ihren Zahlen- und absoluten Raumangaben, in ihren Deutungen der Merkmale und Handlungen sich als zuverlässiger und daher als kritischer erwiesen.

Sämtliche Schüler und Schülerinnen bearbeiteten gleichzeitig in einer Stunde dasselbe Thema: „Was ich auf dem Freiburger Bahnhof gesehen und erlebt habe". Die Verfasser unterziehen die Aufsätze einer eingehenden pädagogisch-kritischen Behandlung und kommen zur Aufstellung einer großen Zahl von interessanten Ergebnissen. Sie finden z. B. bezüglich des Unterschiedes der Geschlechter: bei den Mädchen weniger Reflexionen, größeren Umfang des Aufsatzes, entschiedenen Vorzug an stilistischer Gewandtheit, reicheres Gefühlsleben, doch gänzlichen Mangel ethischer Gefühle und der intellektuellen Gefühle des Staunens; bei den Knaben dagegen: stärkeres Interesse für die sachlichen und technischen Einzelheiten des

Bahnhofs, mehr sachliche Angaben über Zahl, Größe und Nutzen, überhaupt Bevorzugung des Räumlichen, Zeitlichen, Gegenständlichen, Sachlichen. Der reiche Ertrag der Untersuchung ist wohl zum großen Teil der geschickten Wahl des Themas zuzuschreiben. Daß natürlich ein einziger Aufsatz nicht zur Auffindung wirklicher qualitativer Arbeitstypen führen kann, liegt auf der Hand. In dieser Beziehung ist die Arbeit von Ludwig Pfeiffer „Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen" wegweisend. Gleichwohl ist der Beitrag von Cohn und Dieffenbacher sehr schätzenswert, da er an einem Beispiel zeigt, wie die sorgfältige kritische Sichtung eines Aufsatzes eine reiche Quelle pädagogischer Belehrung erschließt.

Was die „Zeichnung aus dem Gedächtnis" anbetrifft, so bestand sie in der zeichnerischen Wiedergabe der ersten 50 Zeilen des bekannten Gedichtes „Schlaraffenland" von Hans Sachs. Bei der Bewertung der Zeichnungen richteten sich die Verfasser nach dem Verfahren Kerschensteiners, das dieser in seinem 1905 erschienenen Werke „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung" mitgeteilt hat. Leider hatten Cohn und Dieffenbacher — wie sie selbst betonen — kein Glück mit der Wahl des Gedichtes. Der Zeichenstoff war für die Schüler der Oberstufe nicht interessant genug; auch erwies sich das Gedicht als zu lang. Adolf Koch.

Vorwerk, Dietrich, Kinderseelenkunde als Grundlage des Konfirmandenunterrichts. Schwerin i. M. 1911, Fr. Bahn. 144 S. 2 M.

Im Unterschied von der sonstigen einschlägigen theologischen Literatur geht dies Buch von der Kinderseelenkunde als der Grundlage der kirchlichen Unterweisung der Konfirmanden aus; in dieser wissenschaftlichen Fundamentierung der Behandlung des Problems liegt sein großer Wert. Einleitend fordert der Verfasser nach einer knappen Orientierung über Wesen und Arbeit der Kinderpsychologie mit Recht, daß die Geistlichen mit ihr sich vertraut machen; denn das Heil des kirchlichen Unterrichts ist nicht zu erhoffen von einer quantitativen Steigerung der katechetischen Arbeit, sondern davon, daß die Kinderseelenkunde zu ihrer Grundlage gemacht wird. Von der psychologischen Basis aus bestimmt der Verfasser die als Konsequenzen sich ergebenden Richtlinien für Festsetzung des Ziels, Stoffs, Orts, der Methode, Zeit und Dauer des Unterrichts; auf diesem Wege allein, der an die in der Seele des Kindes liegenden Voraussetzungen anknüpft, ist eine erfolgreiche Reform der Konfirmandenunterweisung möglich. Einzelne Bedenken möchte ich betreffs der Methode aussprechen: Ist es ratsam und notwendig, zum Verständnis des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter die Rollen des Priesters und Leviten durch Kinder spielen und ihre Phantasie in dieser Richtung arbeiten zu lassen? (S. 99.) Ist es ratsam, einen häuslichen oder gar Klassen-Aufsatz (!) im Konfirmandenunterricht schreiben zu lassen über das Thema: Erzähle, wie du einmal ein böses Gewissen hattest? Endlich scheint mir gerade mit Rücksicht auf die treffenden, psychologisch begründeten Ausführungen über Ziel und Methode des kirchlichen Unterrichts eine Inkonsequenz darin zu liegen, daß der Verfasser nicht die Beseitigung der Konfirmandenprüfung fordert. Lic. P. Krüger.

Andreae, Carl, Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Teubner, Leipzig 1911. VII und 188 S.

Nach einer kurzen Darstellung des Umfangs und der Art der Erziehungstätigkeit in den verschiedenen Hauptperioden der kulturellen Entwicklung als Einleitung bietet der Verfasser eine sehr fleißige, klare und übersichtlich angeordnete Darstellung der verschiedenen pädagogischen Theorien. Den Schluß des Buches bildet eine Grundlegung der pädagogischen Theorie, die aber zum größten Teil ebenfalls der Wiedergabe der Ansichten bedeutender neuerer Pädagogen und Psychologen gewidmet ist. Andreaes eigene Auffassung, soweit sie dem Buch zu entnehmen ist, darf man wohl richtig dahin deuten, daß er zwar Erziehung für notwendig hält, um den Menschen teilnehmen zu lassen an den „Gemeinschaftsgebilden", zu welchen das „über dem natürlichen Unterbau der Gemeinschaft" sich erhebende „Reich der Zwecke" diese Gemeinschaft differenziert. Andererseits würde er aber eine Erziehung nicht billigen, die die Jugendjahre zugunsten des späteren Lebens zur Qual macht, schon weil nicht ersichtlich und bisher nicht bewiesen ist,

daß ein angenehmes Alter eine qualvolle Jugend zu kompensieren vermag. Jedenfalls aber ist die Erziehung, und zwar jede, die in der Schule so gut wie die im Hause, stets ein gewaltsamer Eingriff in das Recht der Selbstbestimmung des Menschen und bedarf als ein solcher durchaus einer theoretischen Rechtfertigung. Es genügt nicht, daß der Erzieher die angeborene pädagogische Gabe besitzt, er muß sich auch um seine Rechte und Pflichten als Jugendbildner kümmern, muß namentlich wissen, wohinaus seine ganze Erziehung führen soll und darf. Mit Bestimmtheit wendet er sich gegen die Einführung des psychologischen Experimentes in die Schule. Die Haltung des auf das Wesen seines Zöglings liebevoll eingehenden Pädagogen vertrage sich keineswegs mit derjenigen eines beobachtenden Psychologen.

Im ganzen ist das Buch, wie schon gesagt, eine fleißige und dankenswerte Arbeit, erfüllt aber andererseits das nicht, was der Titel verspricht. Dazu wäre es notwendig gewesen, daß wenigstens die hauptsächlichen Fäden, die von einem zum anderen führen, herausgearbeitet wären. Die Wiedergabe und übersichtliche Anordnung von pädagogischen Theorien kann zwar als wertvolle Vorarbeit hierzu anerkannt werden, aber zur Darstellung der „Entwicklung der theoretischen Pädagogik" gehörte doch noch etwas mehr. W. Bloch.

Langermann, J., Steins politisch-pädagogisches Testament — Volksgesundung durch Erziehung. 532 S. gr. 8°. Berlin-Zehlendorf 1910, Mathilde Zimmer-Haus. Br. 6 M. Daraus separat:

Langermann, J., Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen, in einer Hilfsschule durchgeführt. 67 S. 1,20 M.

Was Langermann in dem auch separat gedruckten Kapitel seines Buches berichtet, das zu lesen sollte kein Pädagoge versäumen. Denn wenn eine solche Erziehung in vorsichtig geleitetem Gewährenlassen und mit Selbstverwaltung in einer Hilfsschule mit solchem Erfolg möglich war, was für Wunder könnte man da bei normalen Schülern erwarten! Und wenn nicht jeder gleich kann, was Langermann durchgeführt hat, so kann doch jeder von ihm lernen. Das Kennzeichen des großen Werkes ist eine starke Begeisterung für das Gute. Vielleicht ist das Buch für einen weiten Leserkreis zu umfangreich und manchmal ein wenig utopisch, aber da Langermann solche praktische Erfolge errungen hat, sollte man ihn hören. Er kämpft für das Ideal einer sittlichen Freiheit der Persönlichkeit, und dazu soll die nicht nach Ständen getrennte Volksschule führen, in der die Selbstentwicklung der individuellen Kräfte dazu gebildet wird, nach wertvollen Zielen zu streben. Er ruft auf zur Gründung eines Millionenbundes für nationale Jugenderziehung, wünscht ein Erziehungsparlament als Abzweigung des politischen (gar nicht so übel!), und wenn dann durch die neue Schule die Schäden der Gegenwart, die er ausführlich kritisiert (Alkohol, Tuberkulose, Großstädte usw.), verringert sind, wenn das Neuland der Persönlichkeitskultur Menschen besitzt, die nicht ewiger Aufsicht und Bevormundung bedürfen, dann eröffnet sich dem Verfasser eine feine Aussicht für den Erzieherberuf (kann sein, daß etwas Wahres daran ist): „Durch die so herbeigeführte Einschrumpfung dieser vier Organe — der juristischen, medizinischen, hierarchischen und staatlich-bürokratischen Körperschaften —, die heute die allermeisten und tüchtigsten persönlichen Kräfte und Talente des Volkskörpers für negative Zwecke absorbieren, werden nach und nach mehr und mehr wertvolle persönliche Kräfte für die Einstellung in den Dienst des positiven neuen Erziehungsorgans frei werden" (S. 403). Nun, für die nächste Zukunft wollen wir zufrieden sein, wenn Langermanns praktisches Beispiel an allen Ecken und Enden Nachfolge weckt. M. Scheinert.

Lietz, Hermann, Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig 1911, Voigtländer. 96 S. gr. 8° 2 M., kart. 2,50 M.

Was Lietz hier bietet, ist nichts Geringeres als eine auf den Grund gehende Umdenkung der Aufgaben unserer höheren Schulen. Daß dieser Neuentwurf unbedingt gewagt werden muß, darüber werden alle die einig sein, die es als ein Elend

empfinden, wenn an den Lehrplänen mit einzelnen Stunden herumgedoktert wird, ohne daß man über das Ziel des Ganzen groß nachdenkt. Lietz nun umreißt das neue Ziel so: „Charakterbildung, Anleitung zur Gewinnung einer befriedigenden Lebens- und Weltanschauung, Ausbildung aller guten körperlichen, geistigen, sittlichen Anlagen und Kräfte des Kindes, Anleitung zum Verständnis und zur Mitarbeit an dem gewaltig gewachsenen Kreis neueren Kulturlebens auf naturwissenschaftlich-technischem und politisch-gesellschaftlichem Gebiet, religiös-sittliche, vaterländische, staatsbürgerliche und künstlerische Erziehung" (S. 7). Eine der fundamentalsten Forderungen von Lietz und eine, die man sich recht genau überlegen sollte, weil hier gar vieles im argen liegt, ist die, daß der Lehrer nicht bloß Vorgesetzter des Schülers sein soll, sondern sich bemühen muß, sein Berater zu werden und ihm in seiner Gesamtentwicklung zu helfen (S. 12). (In dieser Richtung wird übrigens auch ein psychologisches Verständnis der Jugend wichtig sein; wer über die kindliche Psyche nachdenkt, wird nicht so leicht unerfüllbare Forderungen an sie heranbringen.) Was die Gegenstände des Unterrichts anlangt, so erhebt Lietz vor allem die dringend notwendige Forderung, man solle nicht zu viel nebeneinander treiben, sondern aus dem überlieferten Kulturmaterial eine scharfe Auswahl treffen (S. 33). Im besonderen „ist es vom Übel, daß dem großen Prozentsatz der Gymnasial- und Realgymnasialschüler, welcher nie in die obersten Klassen kommt, über den für sie völlig zwecklosen altsprachlichen Stunden die wichtigsten Gegenstände zur Einführung ins praktische Leben vorenthalten werden" (S. 40). Deshalb verlangt Lietz eine Gabelung in altsprachliche, neusprachliche und naturwissenschaftlich-mathematische Abteilung erst in den Oberklassen (übrigens weitgehend durchgeführt im Dresdener König-Georg-Gymnasium); der Unterbau soll allen gemeinsam sein. An diesem wieder ist das wichtigste, daß in den Unterklassen überhaupt keine fremde Sprache getrieben wird; von Untertertia an Englisch und von Obertertia an (aber nur fakultativ) Französisch; das ist eine Forderung, die auch des Nachdenkens wert ist. Überschätzt man doch bei uns das Sprachenlernen ganz ungeheuer, und die wünschenswerte Einführung in die fremde Kultur scheint man sehr selten zu erreichen. Hier zeigt sich auch, daß Lietz dem enzyklopädischen Bildungsziel mit Energie entgegentritt; man soll Rücksicht nehmen auf die Fähigkeiten und Interessen des Schülers, und wenn man einwendet, daß die Jugend erzogen werden müsse, auch im späteren Leben unangenehme Arbeiten durchzuführen, so entgegnet Lietz ganz richtig, daß der Erwachsene zu solchem Tun ganz natürlicherweise wirksame Antriebe hat: Bestehenwollen im Kampfe ums Dasein, der Gedanke an die Familie, die Hoffnung auf eine sorgenfreie Zukunft (S. 54). Ausdrücklich bemerkt muß werden, daß in allen Klassen neben der wissenschaftlichen Ausbildung die im Zeichnen und in mindestens einem Handwerk hergehen soll.

Psychologe ist Lietz eigentlich nicht. Aber er ersetzt vieles durch seine große Liebe zur Jugend, durch organisatorisches Talent und seine mehr als zehnjährige Erfahrung in den Landerziehungsheimen, aus deren Jahresberichten hier manches abgedruckt ist. Durch diese Möglichkeit des Ausprobierens hat Lietz vor andern Lehrplanentwerfern einen gewaltigen Vorsprung, und man kann nur wünschen, daß die Behörden weiteren solchen Versuchen im weitestem Maß entgegenkommen. Daß es sich lohnt, das zeigt dieses inhaltreiche und für alle nicht voreingenommenen Köpfe in hohem Grade anregende Buch. Wie lange es aber noch dauern mag, bis recht viele über diese Probleme in positiv fördernder Weise nachdenken, das zeigt eine Besprechung, die E. Grünwald dem Buche hat zuteil werden lassen in der Monatsschrift für höhere Schulen, Bd. 10, 321 ff. (1911). Neben einigen zutreffenden Beobachtungen (z. B. über die Idiosynkrasie, die Lietz gegen Leitfäden hat) antwortet der Verfasser nicht ohne einige Gereiztheit und Entrüstung auf die Kritik, die Lietz so ziemlich nebenbei der gegenwärtigen Schule angedeihen läßt. Es lohnt auch nicht darüber zu reden, daß nach Grünwald der Schüler beim Übersetzen „aus der Fremdsprache oder gar in die Fremdsprache wirklich schöpferisch tätig" ist (!) oder daß er die zukünftigen Schätze des Deutschen Reichs lieber für Dreadnoughts ausgeben will als für die deutsche Nationalschule, aber das muß man beklagen, daß er übersehen hat, wieviel positive Arbeit doch in dem Buche von

Lietz steckt. Mag manches auf lange Zeit Utopie bleiben, man sollte doch zugeben, daß man hier ein geschlossenes Ganzes vor sich hat, einen Entwurf, hinter dem eine einheitliche und mehr eingehende Überlegung steckt als hinter dem teils aus ältester Zeit stammenden, teils ganz zufällig veränderten System unserer höheren Schulen, ein Buch also, von dem zu lernen man sich gewiß nicht zu schämen braucht. M. Scheinert.

Dr. L. Voß, Des J. A. Comenius Informatorium der Mutterschule. Für den Schulgebrauch herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen. Breslau 1910, Ferdinand Hirt. 56 S. 0,80 M.

Es ist entschieden ein zu billigendes Unternehmen, des Comenius freundlichste Schrift für die Frauenschulen, die unsere Mädchen für ihren ureigensten Beruf ausrüsten sollen, in handlicher Form zugänglich zu machen. Das Informatorium gibt — wenn auch keine ausreichende Belehrung — manch gutes, herzliches Wort, manche Anregung zum Nachdenken, manchen kulturhistorisch wichtigen Zug, und vor allem: es läßt den Geist und die Weihe spüren, unter denen die mütterliche Pflege geschehen soll. Doch die Art, wie der Herausgeber das kleine Werk für den Schulgebrauch ausgestattet und zugerichtet hat, erregt unseren Unwillen. Eine weit ausholende Einleitung und zahlreiche, unseres Erachtens meist überflüssige Anmerkungen am Schlusse füllen die Hälfte des Bändchens, und den sehr bequem hergerichteten Text begleiten reichliche, die Gedankenentwicklung gliedernde Randnotizen. Bedauernd überzeugt man sich so, wie rückständig noch das Verfahren quellenmäßiger Unterrichtsbehandlung hier und da geübt wird, wie wenig man Mut hat, den Grundsatz eigentätiger Schülerarbeit an der Lektüre entschieden zur Geltung zu bringen. Warum schieben sich in schulmeisterlicher Aufdringlichkeit immer und immer wieder Herausgeber und Lehrer zwischen Schriftsteller und Schüler, warum läßt man die jugendlichen Leser nicht unmittelbar vom Texte in seiner unberührten Ursprünglichkeit die kräftigen Impulse zum Fragen und Antworten, zum Erklären und Gliedern empfangen! O. Scheibner.

Kappler, Hans, Vom Spiel zur Arbeit. I. Teil: Stufengang des Unterrichts im Formen für Schule und Haus. II. Teil: Stufengang des Unterrichts im Papierschneiden für Schule und Haus. Verlag Martin & Fischer, Chemnitz.

In zwei Mappen werden in methodischer Folge zwei Reihen farbiger Vorlagen für Formen und Schneiden vorgelegt. Auf ihnen mischen sich unter gut bekannte Motive auch einige neue von vieler Gefälligkeit und guter Erfindung. Ein knappes Begleitwort belehrt ausreichend über den Wert des Papierschneidens und Formens und gibt kurze technische und didaktische Anweisungen. Hinter dem kleinen, sehr erfreulichen Werke, das vom Verlage geschmackvoll ausgestattet ist, steht ganz offenbar ein feinsinniger Lehrergeist. Sch.

Hamann, Prof. Dr. Albert, Manual of English Literature. L. Oehmigke's Verlag, Berlin 1911. 208 S., geb. Mk. 2,20.

Das Buch erfüllt in seinem Inhalt das, was der Titel verspricht. Es gibt eine kurze Übersicht über die Hauptschriftsteller und die wichtigsten ihrer Werke. Es berücksichtigt hierbei nicht nur die englische Literatur vom Beowulflied bis in die Gegenwart, sondern gibt in einem Anhang auch noch einige Andeutungen über die amerikanische Literatur. Etwas kurz gekommen ist dabei allerdings die Literatur der Gegenwart, doch mag das seinen Grund in den Lehrplänen haben, in denen ja die Gegenwart immer zu kurz kommt. Das Buch ist in fließendem Englisch und leicht verständlich geschrieben.

Betrachtet man das Buch aber unter dem Gesichtspunkt der Ausstattung, so ist es ein Beispiel dafür, wie Bücher nicht sein sollen. Zur dauernden Benutzung für Schüler und Studierende bestimmt, ist es so schlecht gedruckt, daß jedes längere Lesen in ihm Augenschmerzen verursacht. Auch auf die Auswahl des Papiers für solche Bücher könnte man wohl etwas mehr Sorgfalt verwenden. W. Bloch.

545

Die Arbeitsschule als Reformschule.

Von Hugo Gaudig.

Die deutsche Schule war ein Ruhmestitel der deutschen Nation, und zwar einer der höchsten. Wir sind in Gefahr, diesen Ruhmestitel einzubüßen, auch wenn nur ein Teil der kritischen Ausstellungen an den deutschen Schulen berechtigt ist. Es sei kurz eine rasche Überschau über die wichtigsten kritischen Gesichtspunkte gegeben.

„Einseitiger Intellektualismus" lautet der Vorwurf, der im Interesse bald einer mehr ethischen, bald einer mehr gefühlsmäßigen, bald einer mehr praktisch-technischen, bald einer mehr voluntaristischen, bald einer mehr ästhetischen, bald einer mehr körperlichen Erziehung erhoben wird.

Auf dem intellektuellen Gebiete aber tadelt man das erstrebte Wissen der Schüler; so den Umfang (man urteilt, es solle i. a. viel zu viel gewußt werden), so den Inhalt (man möchte eine Menge des Wertlosen, Veralteten oder wissenschaftlich Unhaltbaren entfernt sehn), so die Lage des Schwerpunkts, das statische Verhältnis (man tadelt z. B. das Überwiegen des Buchwissens), so den Aufbau des Wissens (man findet ihn nicht entwicklungsmäßig), so die Art der Aneignung (man vermißt das Erarbeiten).

Man tadelt nicht minder den allgemeinen Wissenszustand: das Wissen sitze nicht fest, denn es sei einem peinlichen Zersetzungs- und Verfallprozeß, besonders nach der Schulzeit, ausgesetzt; das Wissen sitze anderseits nicht lose, denn es sei nicht frei verfügbar und leicht anwendbar, und es sei nicht gut angeordnet, denn es gerate sehr bald in schlimme Unordnung. Vor allem aber wirft man dem Wissen unserer Schüler vor, es hemme das geistige Können.

Noch schärferem Tadel ist der geistige Kräftezustand unserer Schüler ausgesetzt. Man vermißt Beweglichkeit in der Assoziation und Kombination, Tiefe in der Kontemplation, Schärfe und Pünktlichkeit in der Beobachtung, Gewandtheit in dialogischer und dialektischer Denkweise, Besonnenheit und Klarheit in der Urteilsbildung, Zielstrebigkeit und Folgerichtigkeit in der Entwicklung von Gedankenreihen.

Vor allem tadelt man den Mangel an Eigentätigkeit, an Spontaneität.

Scharfe Kritik trifft ferner die Armut unserer Schüler an Darstellungsmitteln und Darstellungskunst. Zu der Unsumme der Eindrücke, die auf den passiven Schüler einwirken, steht, so urteilt man, die Ausdrucksfähigkeit in grellem Mißverhältnis.

Schwer in die Wagschale fällt der Vorwurf, die ganze Intellektualität unserer Schüler sei gefühlsarm, sei nicht gefühlsbetont, und wenn, dann negativ. Es mangle vielfach an Wissenslust und Erkenntnislust; am amor intellectualis. Zu diesem Vorwurf gesellt sich der andere, es fehle bei unseren Schülern der kräftige, starke und weittragende, über die Hemmnisse hinweghelfende Wille. Dies nicht zum geringsten, weil die Motivationsvorgänge bei der lernenden Jugend unerfreulich seien; motiv-

loses Zwangshandeln und Handeln aus niedrig eudämonistischen Motiven statt des Handelns aus Sachinteresse, aus Erkenntnisfreude glaubt man vielfach wahrzunehmen. „Die Schule hat die Jugend nicht mehr“ — zu diesem Urteil verdichtet sich die Kritik.

Unter dem Gesichtspunkte der Energie, der Kraftleistung, erscheinen unsere Schüler der Kritik einerseits als nicht genügend energisch (namentlich vermißt man die spontane Energie), anderseits findet man den Kraftaufwand, den besonders die häuslichen Arbeiten fordern, zu groß und mit den Anforderungen der Geisteshygiene unverträglich. Allgemein erscheint die Arbeit unserer Schüler als ein „Geschäft, das die Kosten nicht deckt“. Aber nicht nur der Schüler als Schüler, sondern auch der Schüler nach der Gesamtheit seines Wesens, wie es sich doch vor allem unter dem Einfluß der Schule formt, entspricht nicht dem Ideal, das die Kritik erreicht sehen möchte. So vermißt man die echt jugendliche Lebensstimmung, die ausgreifende Lebensenergie, das individuelle, das persönliche Wesen, nicht minder anderseits die echte soziale Gesinnung und Stimmung.

Die Kritik faßt die Schulzeit teils als eine in sich selbständige Lebensphase, teils oder vielmehr zugleich als eine Phase im Verlaufe des gesamten Lebens. Tut sie das letztere, so vermißt sie besonders die Kontinuität in der Entwicklung; zwischen Schule und Leben liegt ihr ein garstiger, breiter Graben, in dem beim Übergang von der Schule ins Leben allzuviel vom Schulerwerb verschwindet.

Noch tiefer schneidet der Vorwurf ein, die Schule vermittle nicht Lebensbildung. Dieser Vorwurf schneidet um so tiefer ein, als in kaum einer Zeit, so wie in der unseren, so schwere Lebensfragen zur Entscheidung stehen.

Eine Prüfung dieser und der vielen anderen kritischen Bedenken fordert nicht eine teilweise, sondern eine allseitige Untersuchung unseres gesamten Schulwesens. Gründlicher Untersuchung bedürfen die Bildungszwecke und Bildungsideale, der Bildungsinhalt, die Bildungsarbeit, das Bildungswesen.

Erörterungen werden nötig sein, die von der Höhe letzter prinzipieller Entscheidungen über das Leben, seine Inhalte und Werte, bis in die Niederungen didaktischer Feintechnik herunterreichen. Hier öffnet sich eine unendliche Perspektive.

Die Frage der deutschen Schule kommt (soweit ich sehe) nicht eher zur Ruhe, als bis namentlich in der Frage der Erziehungsziele Entscheidungen getroffen sind. Die Festsetzung der Erziehungsziele, die auf Grund prinzipieller Erwägungen über letzte höchste Werte erfolgen muß, setzt aber eine gründliche Menschen- und Jugendkunde voraus, wenn sie nicht ins Utopische führen soll.

Erst wenn die Bildungsideale feststehen, läßt sich entscheiden, was z. B. an Bildungsinhalt aufgenommen werden soll, wo die Schwerpunkte innerhalb dieser Inhalte liegen sollen, wie die Bildungstechnik zu gestalten ist, welche Schularten im Interesse einer geistigen Nationalökonomie sind, welche Stellung die Schule in der kulturellen Gesamtarbeit der Nation einnehmen soll usw. usw.

Wie unsere Zeit reich an Schulkritik ist, so auch an Schulreformgedanken (an Schulreform nicht). Von dem kleinen Winkelreformer, der

ein neues Lineal erfindet, reicht die Skala hinauf zu den großen Reformern, die „brutal" genug sind, ein pädagogisches Reformsystem fertig zu haben.

Unter dem Titel „Arbeitsschule" kündigt sich in unserer Zeit eine Schulform an, die — wenn nicht den Anspruch, die Reformschule zu sein — doch den Anspruch erhebt, wesentliche Reformgedanken, fruchtbare Reformprinzipien zu formulieren. Prüfen wir ein wenig diesen Anspruch.

Ich verstehe bei dieser Prüfung unter Arbeitsschule zunächst die Schulform, die für den Lehrplan Handfertigkeit als integrierenden Bestandteil fordert, in weiterem Sinne jede Schulform, die die manuelle Tätigkeit überhaupt als Wesensmerkmal hat.

Die Handfertigkeit würde in der Tat das konstituierende Prinzip einer völlig neuen, einer Reformschule par excellence sein, wenn man sich folgende Gedanken Kerschensteiners zu eigen machen könnte:

1. Der Zweck der Erziehung ist, brauchbare Staatsbürger zu erziehen.

2. Da der einzelne dem Staat in einem Beruf dienen muß, hat die Schule die Aufgabe, ihre Zöglinge zum Ergreifen eines Berufs zu befähigen.

3. Weil aber die Mehrzahl der Menschen rein manuelle Berufe ergreifen muß, muß sie die manuellen Fähigkeiten entwickeln und systematischen Arbeitsunterricht einführen.

4. Die manuellen Berufe aber fordern die Beherrschung der „geistigen Fertigkeiten", des Lesens, Schreibens, Rechnens; ferner Leibesgymnastik und Naturkunde.

5. Damit der Zögling dazu erzogen wird, seine Berufsaufgabe zu versittlichen, muß der Schulbetrieb als Arbeitsgemeinschaft organisiert werden. Erst im Anschluß an die in dieser Arbeitsgemeinschaft gewonnene Gesinnung wird der Unterricht in Religion, Geschichte und Literatur notwendig.

Eine strenggeschlossene Gedankenkette. Bei allem Respekt vor dem großen Organisator muß ich aber diesen Anschauungen widersprechen.

Die Erziehung zum Staatsbürger ist nur eins der Ziele der Erziehung; es ist besonders bedeutsam in unserer Zeit, aber es ist nur eins, neben dem so gewiß andere Ziele als selbständige Ziele bestehen, als es neben dem staatsbürgerlichen Lebensgebiet noch andere Lebensgebiete gibt, die zwar zu jenem in Wechselbeziehung stehen, aber doch durchaus autonom sind; ich nenne das Gebiet des Berufslebens, des Familienlebens, des Bildungslebens, des religiösen Lebens. Das einigende Prinzip ist nicht durch Ausweitung des Staatsbegriffs zu gewinnen; es liegt in keinem Gebiet, sondern in der Persönlichkeit, in dem Menschen, der auf allen diesen Gebieten sich betätigt.

Nicht staatsbürgerliche, sondern Persönlichkeitserziehung!

Aus diesem Grundsatz folgt der andere: Die Schule hat für alle Lebensgebiete vorzubereiten, und zwar so, daß alle zu dem ihnen eingeborenen Rechte kommen, nicht so, daß sie von einem einzelnen Gebiet, dem Berufsleben, ihr Recht zu Lehn tragen. So fordert z. B. das Lebensgebiet der Bildung die Lese- und Schreibkunst um seinetwillen und braucht nicht zu warten, bis diese Künste gelegentlich um der manuellen Ausbildung willen als nötig erscheinen.

Und was endlich die Forderung des manuellen Unterrichts in Rücksicht auf die Überzahl der manuellen Berufe angeht, so steht ja leider fest, daß

die Mehrzahl der manuell Tätigen keine manuelle Ausbildung von irgendwelcher Gründlichkeit bedarf, weil die Arbeitsmaschine die Hand als Werkorgan immer mehr durch ihre die Handtätigkeiten verrichtenden „Organe" verdrängt. Könnte sich die Handfertigkeit nur mit dem Hinweis auf ihre Bedeutung für das nationale Berufsleben ihren Platz an der Sonne erstreiten, so würde sie, da nur eine Minorität von Berufen in Frage kommt, der rechten Druckkraft entbehren, obwohl die Rücksicht auf das Berufsleben prinzipiell mit Recht gefordert wird.

Man frage auch einmal unsere Industriearbeiter, was sie von der Schule fordern; gewiß nicht manuelle, sondern geistige Bildung, mit der sie die Macht und den Genuß der Bildung erwerben können.

Ein Prinzip von weittragender Bedeutung wäre die Handfertigkeit, wäre die manuelle Tätigkeit im allgemeinen auch, wenn sie den Fortschritt über das Prinzip der Anschauung hinausbrächte, wie sie vorgibt. Statt der Erkenntnis durch Anschauung will sie eine Erkenntnis durch Darstellen und Schaffen. Nun ist aber einmal die beim Darstellen und Herstellen gewonnene Erkenntnis doch schließlich auch anschauliche Erkenntnis.

Außerdem ist speziell die bei der Handarbeit gewonnene Erkenntnis dem Umfang nach nicht groß; und ebenso greift das Machtgebiet der souveränen Anschauung weit über das Gebiet des von den Schülern Darstellbaren über.

Auch dann wäre die manuelle Tätigkeit von großer Bedeutung, wenn sie ihrer Natur nach eine ideale Arbeitsweise in die Schule einführte und so zu einer Reform der gesamten Arbeitsweise auch auf dem rein intellektuellen Gebiet drängte. Nun kann zwar, wie sich zeigen wird, der manuelle Arbeitsvorgang leicht auf eine ideale Form gebracht werden, aber er kann auch, wie es so lange im deutschen Handwerk geschah, ein stumpfer, mechanischer, geist-, gemüts- und willensloser Arbeitsvorgang sein. Dieselben Mächte aber, die den manuellen Arbeitsvorgang idealisieren, idealisieren auch von sich aus die intellektuellen Vorgänge. Auch sie werden in sich geschlossene geist-, gemüts- und willensbewegte Vorgänge.

Wenn man sich vor Überschätzung der manuellen Tätigkeit im Schulplan bewahren will, überdenke man einmal die Fülle der gegen die deutsche Schule erhobenen kritischen Bedenken. Wie viele davon beseitigt, wenn sie berechtigt wären, die Aufnahme bez. Steigerung der manuellen Tätigkeit? Doch — hier sind die Gründe, die für eine stärkere Betonung der manuellen Arbeit sprechen:

Da Persönlichkeitsbildung keine asketisch innerliche Bildung sein kann, fordert sie die Ausbildung des ganzen Menschen; auch also des Körpers, des Körpers, sofern er die Mittel bietet, das Innenleben darzustellen und „schaffend" oder „handelnd" die Absichten des Geistes (durch seine Organe) zu verwirklichen. Eine Bildung ohne Zeichnen und — ich stehe nicht an, es zu sagen — ohne Technik (ohne Handfertigkeit) ist eine intellektualistisch verkürzte, keine Vollmenschenbildung.

Zu der manuellen Bildung drängen ferner die motorischen Funktionen. Speziell die Hand, dieses so geistreiche Organ, ladet dazu ein, sie im Darstellen und Herstellen zum Organe des Geistes zu machen. Darstellend

gibt sie äußere und innere Schauungen wieder, herstellend verwirklicht sie technische Gedanken.

Beide Formen manueller Tätigkeit bedürfen ästhetischer Ausgestaltung und führen so zum ästhetischen Genießen im Gebiet der Raumkünste und des Kunsttechnischen.

Ferner: Indem die manuellen Tätigkeiten zunächst ihren eigenen Zwecken nachgehen, noch mehr aber, indem sie sich den wissenschaftlichen Fachgebieten zur Verfügung stellen, wird das anschauliche Erkennen wesentlich gefördert. Der Schüler lernt mit den Dingen werktätig umgehen; er lernt sensomotorisch. Die technische Arbeit im besonderen lehrt — das Denken in Bildern, eine Form des Denkens, die neben der diskursiven Form des Denkens oft zu wenig gewürdigt wird.

Wertvoll erscheint uns auch, so wenig wir die Schule zu einer Berufsschule werden lassen möchten, die Bedeutung manueller Arbeit für das nationale Berufsleben. Nicht nur, daß alle Schüler, auch die für intellektuelle Berufe bestimmten, Fühlung mit dem Handwerk und der Technik gewinnen und so vor falscher Einschätzung der Handarbeit als eines banausischen Tuns bewahrt werden, — unsere Schüler empfangen auch aus dem Reiz der manuellen Tätigkeit den Antrieb, bei der Berufswahl das eigentliche Handwerk und die technischen Berufe ins Auge zu fassen und sich so nicht voreilig und gegen ihr Können für die Fabrikarbeit oder für gelehrte Berufe zu entscheiden.

Endlich aber ist mir die manuelle Arbeit darum willkommen, weil sie in den technischen Fächern die Ausgestaltung formal wertvoller Arbeitsvorgänge ermöglicht und in den wissenschaftlichen Fächern erleichtert. Ich meine so: Die manuellen Arbeiten in ihrer Gegenständlichkeit, mit ihrem Zwang zum Eigentun, mit ihrer Kontrollierbarkeit durch den jugendlichen Arbeiter selbst, mit ihrer Zwangsfolge bei der Abfolge der Teilarbeiten gestatten, den jungen Arbeiter bald zur Freitätigkeit zu entlassen und sind so eine Schule für die geistige Freitätigkeit.

In Summa: Die stärkere Betonung der manuellen Arbeit wird den Wert der deutschen Schule erhöhen. Aber die Reform, deren die deutsche Schule bedarf, wird durch die manuelle Arbeit nicht erreicht.

Wohl muß die deutsche Schule — Arbeitsschule werden (ein köstlicher Name!). Aber Arbeitsschule in anderem Sinne, als wir bisher annahmen; Arbeitsschule in dem Sinne, daß die selbsttätige Arbeit des Schülers die den Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform ist.

„Selbsttätige Arbeit des Schülers"! „Selbsttätigkeit": eins der meistgebrauchten Schlagworte unserer Zeit, vielleicht das gebrauchteste. Dies Wort hat in den letzten Jahrzehnten eine wahre Siegesgeschichte erlebt. — Als Wort! Denn von den Taten, die dies Wort fordert, spüre ich nicht allzuviel in der deutschen Schule, obwohl mein Auge auf Wirkungen dieses Prinzips eingestellt ist.

Das Wort „Selbsttätigkeit des Schülers" ist keine Flaumfeder, es fällt zentnerschwer ins Gewicht. Es befiehlt und verbietet, es treibt und drängt und hält zurück; es gibt den Trost des guten Lehrergewissens und die Qual des schlechten Gewissens. „Selbsttätigkeit des Schülers" — ich liebe

dies Wort als den Regulator meines pädagogischen Tuns und Denkens, obwohl es mich auch jetzt noch manchmal straft.

Selbsttätig soll der Schüler sein; d. h. nicht ab und zu, wenn es sich trifft. Selbsttätigkeit ist die Grundform der Tätigkeit in der Schule.

Selbsttätig soll der Schüler während eines gesamten Arbeitsvorgangs sein; selbsttätig beim Zielsetzen, selbsttätig beim Ordnen des Arbeitsgangs, selbsttätig bei der Fortbewegung zum Ziel, selbsttätig bei den Entscheidungen an den Kreuzwegen, selbsttätig bei der Kontrolle, bei der Korrektur usw.

„Selbsttätige Arbeit des Schülers" — so lautet unsere Formel.

„Arbeit". Es klingt banausisch, so nach Werkstatt. — Ja, allerdings — kein Hörsaal, sondern eine Werkstatt soll unsere Schulstube sein; eine Stätte, wo der Schüler sich Erkenntnis und Fertigkeit arbeitend erwirbt, nicht eine Stätte, wo ihm Wissen eingedrillt wird, wo man an ihm arbeitet, ihn „bearbeitet"; eine Stätte, wo er unter der Anleitung des Meisters die Arbeitstechnik gewinnt, vor allem die Technik, mit (arbeitendem) Wissen neues Wissen zu erwerben.

Geadelt aber wird die Arbeit dadurch, daß sie getragen wird von den Kräften des guten Willens und der starken Arbeitsfreude. Eigentätige Arbeit kann kein stumpfes, dumpfes Tun, kann nur ein scharfes, helles Schaffen sein.

„Selbsttätige Arbeit des Schülers." Des Schülers. Des einzelnen Schülers, nicht der Klasse; der Klasse nur, 1. sofern Selbsttätigkeit der Klasse zur Selbsttätigkeit des einzelnen Schülers führt und 2. sofern die selbständig im arbeitsteiligen Verfahren schaffenden Einzelnen sich zu einem Arbeitsverband höherer Ordnung zusammenschließen.

Des Schülers. Unsere Methodik vergißt oft über dem Lehrer den Schüler; vom Tun des Lehrers spricht sie und dies Tun regelt sie so, daß seine Kunst viele Künste übersteigt. Hier muß, wollen wir gesunden, eine radikale Verlegung des Schwerpunkts eintreten. In der Schule handelt es sich um den Schüler; um seinetwillen ist alles da, vom kleinsten Anschauungsbild — bis zum Lehrer.

Kein höheres Ziel aber ist dem Lehrer gesteckt, als daß er dem Schüler zum Arbeitenkönnen verhilft. — Der Schüler darf nicht eine Marionette in der Hand des Lehrers sein; der Lehrer darf auch nicht der Protagonist sein, der den Schüler zum Deuteroagonisten herabdrückt. Überhaupt ist nicht das Zusammenwirken von Lehrer und Schüler Endziel, sondern das Alleinwirken des Schülers. „Das Geheimnis der Kraft" des Lehrers ist nicht das Wirken durch den Schüler, auf den Schüler, mit dem Schüler, sondern das Wirkenlassen und Wirkenmachen des Schülers.

Sich selbst ins Passivum und den Schüler ins Aktivum setzen, das ist die Forderung. — Der Lehrer muß immer wieder die tiefe Sittlichkeit des Wortes: „Er muß wachsen, ich aber muß abnehmen" erproben.

Der Lehrer sei ein Erzieher zur Arbeitsgesinnung, zur Arbeitskraft, zur Arbeitstechnik. Ohne Selbstentäußerung geht es dabei nicht ab; vor allem aber nicht ohne die ernsteste Vertiefung in das Selbst der Schüler. Viel Wille, viel Energie ist nötig, um Willen und Energie in den Schülern zu erwecken; aber auch viel Willens- und Energiehemmung.

„Selbsttätige Arbeit des Schülers". Ich sehe sie in einer Fülle von Bildern: Ich sehe den kleinen Former der Elementarklasse, der etwas Kugliges formt; meine kleine sechsjährige Tochter, die einen Satz ihrer Fibel auf eigene Kosten und Gefahr abschreibt; den Schüler, der täglich das Längenwachstum seiner Stangenbohnen und zugleich den Stand des Thermometers notiert; eine ganze Klasse aus der mittleren Schulregion, die in stiller Arbeit — jede Schülerin für sich — sich in eine Dichtung vertieft; den Papparbeiter, der die mathematischen Formen seiner Arbeit studiert; den jugendlichen Geographen, der ein Anschauungsbild analysiert; den jungen Geometer, der im Gelände vermißt; die ausschwärmende Klasse, die auf Raub, d. h. auf biologische Erkenntnis, im Gelände ausgeht; ja, ich bin so kühn, es zu sagen: ich sehe den jugendlichen Arbeiter, der selbständig und mit heller Arbeitslust — einen Aufsatz schreibt.

Unser Arbeitsschulprinzip ist radikal. Es beherrscht den Unterricht vom ersten Tage eines 13jährigen Schulkursus, an dem der Lehrer Fühlung sucht mit dem, was seine kleinen Arbeiter schon „arbeiten" können, bis zu dem Tage des Abiturientenexamens, wo er nicht nach seinem Wissen abgefragt wird, sondern in freier Arbeit sein Können darlegt. Es beherrscht auch sämtliche Disziplinen, geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche, manuelle.

Es beherrscht alle Schulgattungen von der einfachen Volksschule bis zu der neunstufigen höheren Knabenschule. Es sollte auch die Universität beherrschen.

Es beherrscht alle Arbeitsformen, die Arbeit am anschaulichen Objekt und am Text, das entwickelnde Verfahren und alles darstellende Tun.

Indes — das sei denen gesagt, die an der Durchführbarkeit des Prinzips zweifeln: So sehr immer und überall der freitätige Arbeitsvorgang Ziel ist: immer und überall werden zur Freitätigkeit Vorstadien führen; bald längere, bald kürzere Zeiträume gebundener Arbeit, bei der der Lehrer mehr handeln muß. Nur daß alles gebundene Arbeiten auf freies Arbeiten hinausgehe, und zwar so früh als irgend möglich.

Die Gesamtarbeit schreitet fort von Phasen gebundener Arbeit zu Phasen freierer Arbeit. Neue Stoffe fordern gebundene Arbeit, bis dann wieder die Phase freier Arbeit erreicht ist; den Abschluß muß immer die freie Arbeit bilden; den Abschluß und darum das den ganzen Arbeitsprozeß bestimmende Ziel. Ein behagliches Verweilen in der Region der gebundenen Formen ist gegen den Geist unserer Arbeitsschule. Gebundene Form, wenn durchaus nötig; freie Form, wenn irgend möglich.

Unser Prinzip ist ein Formalprinzip; aber mit der Form der Arbeit bestimmt es auch den Stoff der Arbeit in hohem Maße. Es fegt alle Arbeitsstoffe weg, die nur überliefert, nicht erarbeitet werden können. Es beseitigt alles Übermaß von Stoff, weil dies Übermaß die freie Arbeit hemmt. Es stimmt kritisch gegenüber den Stoffen, für die auf die Dauer keine Arbeitsgesinnung, kein Arbeitswille, keine Arbeitslust zu erwecken ist.

Entscheidende Bedeutung hat unser Prinzip ferner für den Aufbau der Arbeitsgänge und Arbeitspläne. Es deckt alles unpsychologische ‚Zu früh' oder ‚Zu spät' auf, das jetzt oft durch die Energie des Lehrers verdeckt wird.

Für den Ausbau des Schulwesens, ist das Prinzip darum maßgeblich, weil es ungleich schärfer als das bisherige Unterrichtsverfahren Fähigkeit und

Unfähigkeit erkennen läßt. Die Täuschung, die jetzt oft die fremde in dem Schüler irgendwie versteckte Energie bereitet, die Energie seiner Lehrer, seiner Eltern, der Stundengeber, der Mitschüler — diese Täuschung ist unmöglich bei einem System, das den Schüler zum „Täter seiner Taten" macht.

„Die selbsttätige Arbeit des Schülers" macht aus seiner Tätigkeit — eine Handlung, eine Handlung, bei der er „handelndes Subjekt" ist. So entwickelt die Arbeitsschule alle die Eigenschaften, die selbständiges Handeln zu entfalten vermag: Energie, Ausdauer, Entschlußkraft; Verantwortlichkeitsgefühl, Selbstgefühl; Selbstkritik, Fähigkeit der Selbstbesinnung usw. usw.

Indem aber die selbsttätige Arbeit die individuellen Kräfte, die Kräfte des einzelnen, mobil macht, wirkt sie tief in das werdende Personenleben ein. In der selbsttätigen Arbeit läutert sich das Individuum zur Persönlichkeit. Im Zeichen der selbsttätigen Arbeit vermag die deutsche Schule sich von einer großen Zahl der mit Recht an ihr kritisierten Mängel zu befreien.

Unsere Zeit ist eine der problemreichsten Zeiten der Geschichte; und es sind Lebensprobleme, die zur Verhandlung stehen; dazu Lebensprobleme, zu deren Lösung keine Nation so berufen erscheint wie die deutsche; die Probleme der Gesellschaftsordnung, des religiösen Lebens, der Kunst usw.

Das deutsche Volk hat in einem beispiellosen Aufschwung wirtschaftliche und technische Kräfte entfaltet, die niemand im Volke der Dichter und Denker vermutete. Aber es fehlt nun die Energie des Denkens, Wollens und Handelns auf den anderen Gebieten nationalen Lebens. Wie lange noch? Wie lange hat die bürgerliche Gesellschaft noch Zeit, die großen Fragen zu lösen, die für sie Existenzfragen sind? Wie lange wollen wir z. B. im Schutz der Bajonette damit zögern, ernstlich politisch zu denken und zu arbeiten? Packt uns nicht ab und zu mit Grausen der Gedanke: Wenn nur die Politisierung der bürgerlichen Gesellschaft nicht zu spät kommt?

Aber die Schule? Sie bleibt doch dem politischen Streit und den religiösen Kämpfen fern? Gewiß. Aber was die Nation von der Schule fordern muß, wenn sie selbst zu freier Selbstbestimmung fortschreiten will, ist vor allem das eine, daß die Schule die Jugend mit Denkkraft, Denklust, Denkwillen (auch im Gebiet der modernen Probleme) ausrüstet, daß sie die Jugend nach dem Maß ihres Vermögens zu einem wachen, von persönlichen Kräften getragenen Geistesleben erzieht.

Ich habe sehr oft Gelegenheit, mit Ausländern über Schulfragen zu sprechen. Was mir dabei auffällt, ist die Leidenschaft, mit der sie pädagogisch denken, und die Bestimmtheit, mit der sie den Zusammenhängen der Pädagogik und den Lebensfragen ihrer Völker nachgehen. Und wir Deutschen? Vielleicht ist es die Angst um unser Volk, die mich diese Leidenschaft vermissen läßt.

Bei Gott! Die deutsche Schule fordert unsere volle Energie; fordert unsere Leidenschaft, nicht die Leidenschaft des Kampfes widereinander, sondern die Leidenschaft, die bereit ist, für unsere Jugend und damit für die Zukunft unserer Nation — alles zu tun.

Der erste Deutsche Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde.

Von Otto Scheibner.

Unter den Merkmalen, die für die starke pädagogische Bewegung unserer Zeit kennzeichnend sind, tritt als besonders erfreulich die Tatsache hervor, daß sich das Interesse für die Erziehungs- und Unterrichtsfragen nicht nur auf Schulleute und einige politische Parteien beschränkt, sondern in der Breite und Tiefe die weitesten Kreise ergriffen hat. Den engen Zusammenschluß aller derer, die gewillt sind, an einer grundsätzlichen und kulturgemäßen Umgestaltung des Bildungswesens in Haus, Schule und Leben in zielbewußter und planmäßiger Tätigkeit mitzuwirken, bezweckt der Bund für Schulreform. Eine schöne Verwirklichung fand diese Leitidee in dem ersten Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde, den der Bund zugleich mit seiner Hauptversammlung in den Tagen vom 6.—8. Oktober d. J. in der sächsischen Residenz veranstaltete.

Es hatten sich zu der großen Dresdener Arbeitsgemeinschaft, deren Teilnehmerzahl sich dem halben Tausend näherte, Leiter und Lehrer der Schulen aller Gattungen, Universitätsdozenten, Ärzte, Verwaltungsbeamte, Künstler und Vertreter der Elternschaft aus wohl allen Teilen des deutschen Sprachgebietes zusammengefunden. Viele waren als Deputierte von Schulbehörden und Vereinen erschienen, und auch die Dekoration durch Regierungsgesandte fehlte nicht. So ergab sich ein Bild von ganz besonderem physiognomischen Reiz: das Antlitz des pädagogischen Deutschlands. Und sympathisch trat an dieser „Schulrepublik“ in die Erscheinung, wie bei aller entschiedenen Betonung gegensätzlicher Anschauungen unter dem einheitlichen, begeisterten Willen zur Schulreform, der sich wiederholt als stark sozial motiviert bekannte, alles persönlich Trennende der Stände aufgehoben schien. Es sei nur ein bezeichnender Zug festgehalten: Die Volksschullehrerschaft erhielt endlich einmal — sogar von der Seite der Oberlehrer — eine rückhaltlose Anerkennung ihrer wahrlich nicht geringen Verdienste um die pädagogische Forschung und um die Ausgestaltung der praktischen Bildungsarbeit. Wenn der Kongreß keine anderen Erfolge zeitigen sollte, als daß von ihm aus zur Überwindung der ständischen Zerklüftung innerhalb der deutschen Lehrerzunft die ersten Schritte getan würden, dann schon hätte er Segen genug gewirkt.

Das tiefere Interesse, das zu der Tagung zusammengeführt hatte, bekundete sich in einer regen Arbeitsfreudigkeit. Sie ließ die Versammelten nahezu vollständig bis spät in die Nachmittage aushalten, ohne daß die innere Anteilnahme an den zahlreichen Referaten und den mitunter in dramatischer Lebendigkeit geführten Debatten — die sich freilich bei der zu knapp bemessenen Zeit nicht genügend entfalten konnten — merklich abschwächte, obwohl sich die Verhandlungen durchweg in der strapazierenden Hast und Hatz eines sehr beschleunigten Allegro abwickelten. Mitunter — das war nicht zu verkennen — bot neben den Verhandlungsgegenständen auch das Interesse an den Persönlichkeiten der Redner einen Anreiz zur Aufmerksamkeit und Ausdauer, wiesen doch das Arbeitsprogramm mit seinen 21 Referenten und die lange Liste der Debatteredner einige der hervorragendsten Bannerträger der deutschen Pädagogik auf.

Der erste Tag war dem großen Organisationsproblem der Arbeitsschule gewidmet. Die Grundlage für die Verhandlungen boten die Vorträge von Kerschensteiner und Gaudig. Es taten sich hier gegensätzliche Anschauungen auf, die — so sehr sich in guter, aber verfehlter Absicht auch einige Diskussionsredner, denen offenbar eine scharfe Erfassung der Gedankengänge nicht gelungen war, darum bemühten — keinesfalls zu einer künstlichen und matten Verständigung gebracht werden durften. Wenn nach der Dresdener Tagung unter der Parole „Hie Kerschensteiner — hie Gaudig!" der Meinungsstreit über die Arbeitsschule noch angeregter als seither sich gestalten wird, dann sicherlich — dies ist das Verdienst des Kongresses — nun unter höheren Gesichtspunkten und unter dem Bestreben zu schärferen Begriffsbestimmungen. Besonders daß die bisher immer nur vereinzelt gehörten Gegner jener Form der Arbeitsschule, bei der die manuelle Tätigkeit zum wesentlichen Kennzeichen wird, in Dresden geschlossener und wuchtiger zu Worte kamen und in Gaudig einen willenstarken und geistvollen Führer fanden, wird die weiteren Diskussionen fördern.

Es lag in der Natur des Verhandlungsgegenstandes, daß der erste Kongreßtag wesentlich von den praktischen Schulmännern bestritten wurde und die Akademiker sich vorerst zurückhielten. Sie fanden am andern Tage bei dem Thema „Intelligenzproblem und Schule" ausgiebige Gelegenheit, darzutun, wie die pädagogische Gegenwartsbewegung sich vor den Strömungen früherer Zeiten dadurch auszeichnet, daß die wissenschaftliche Forschung mit der praktischen Schulreform Hand in Hand geht. Meumann und Stern — zwei Forscher, denen ein Ehrentitel in der Geschichte der Pädagogik gewiß ist — referierten unter besonnener Vorsicht bei ihren Folgerungen für die Schulpraxis über die „Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung". Daß es hier zwischen den Gelehrten und den Schulmännern einen Streit der Geister geben würde, war vorauszusehen. Aber man wurde sich schließlich darin einig, daß eine Psychologisierung des äußeren und inneren Schulbetriebes, zu der es der akademischen Hilfe bedarf, dringendes Erfordernis sei.

Der dritte Tag endlich trat mit einer öffentlichen Versammlung, in der Cordsen, Meumann und Gertrud Bäumer über „Die Ökonomie unseres geistigen Lebens und die Schule" sprachen, aus dem geschlossenen Kreise der Kongreßteilnehmer heraus vor ein breiteres Publikum. Der Bund für Schulreform wollte damit einer seiner Sonderaufgaben dienen, die darauf hinausgeht, in den weitesten Schichten des deutschen Volkes das pädagogische Interesse weiter zu erregen und zu entwickeln. Auch diese letzte Veranstaltung brachte einen entschiedenen Erfolg.

Da die Verhandlungsgegenstände des Kongresses durchweg dem inneren Ring von Problemen zugehören, dem unsere Zeitschrift ihre Pflege zuwendet, geben wir im folgenden eine ausführlichere Berichterstattung. Wir gehen dem Gange der Verhandlungen nach, lassen aber Unwesentliches — die Debatten waren nicht frei von pädagogischem Dilettantismus — zurücktreten und werden gelegentlich einige kritische Bemerkungen nicht unterdrücken. Erleichtert wird die sachliche Darstellung der Kongreßarbeiten ganz erheblich durch einen recht brauchbaren Vorbericht, den die Leitung (mit Cordsen als trefflichem Vorsitzenden) in dankenswerter Weise in die Hand eines jeden Teilnehmers gelegt hatte.

I. Die Verhandlungen über die Arbeitsschule.

1. Die terminologische Unsicherheit, die sich in der Problemgruppe der Arbeitsschule — wie ja überhaupt in der pädagogischen Theorie — höchst peinlich zeigt, nötigte dazu, die Kongreßverhandlungen mit begrifflichen und grundsätzlichen Erörterungen einzuleiten. Von der Versammlung mit Beifall begrüßt und bedankt, entwickelte an erster Stelle Oberstudienrat Dr. Georg Kerschensteiner, der verdienstvolle süddeutsche Organisator, seine Anschauungen über das Wesen der Arbeitsschule. In einem klaren und enggeschlossenen Gedankenzuge, durch dessen Vortrag — dem Kundigen verständlich — eine innere Ergriffenheit hindurchklang, zeichnete er den Grundriß einer Schule der Zukunft, wie er sie unter viel Beifall und viel Gegnerschaft in München zu verwirklichen strebt. Er führte aus:

Die Schule ist im Gange ihrer schicksalsreichen Geschichte zu einem staatlichen Instrumente geworden: sie empfängt ihre Zwecksetzung von den Aufgaben des Staates her. Die innere Berechtigung hierfür ist aber nur dann gegeben, wenn der Staat erfaßt wird als ein sich fortschreitend entwickelnder Verband, der in seinen Absichten und Institutionen den Gedanken verkörpert, seinen Gliedern für die freie Ausgestaltung zur sittlichen Persönlichkeit die Wege zu ebnen und ihnen damit die Ergreifung des höchsten inneren sittlichen Gutes zu sichern. Organisiert sich nach dieser Idee der Staat als sittliches Betätigungsgebiet und als Pflegstätte der sittlichen Vervollkommnung, so wird er selbst zum höchsten äußeren sittlichen Gute. Nur unter dieser Voraussetzung und unter der anderen, daß die Entfaltung der sittlichen Persönlichkeit und die Entwicklung des „gegebenen“ Staates zum idealen sittlichen Gemeinwesen einander wechselseitig fördern, darf der Staat aus seinem Wesen und Zweck heraus den Sinn und die Aufgaben der öffenlichen Schule bestimmen.

Nun dient der Staat einem zweifachen Zwecke, einem egoistischen und einem altruistischen: der Fürsorge um die geistleibliche Wohlfahrt seiner Glieder und der bewußten Förderung des Humanitätsgedankens. Für Mitwirkung an diesem Doppelten zu befähigen, ist dann die Aufgabe, die der öffentlichen Schule von „staatswegen“ gestellt ist. Es hat die Volksschule — um ihre Bildungsaufgabe auf eine kurze Formel zu bringen — brauchbare Staatsbürger zu erziehen.

In diesem höchsten und ganzen Zweck der Schule liegen drei einzelne Erziehungsforderungen einbeschlossen:

1. Da niemand als brauchbarer Bürger gelten kann, ohne mit einer Funktion in die Gemeinschaft einzugehen, muß die Schule an erster Stelle den Zögling geschickt und willig machen zur Ausübung einer beruflich betriebenen Arbeit.

2. Damit aber die Berufsarbeit das Kennzeichen einer sittlichen Aufgabe trägt, ist in der jungen Generation der Wille und die Fähigkeit zu entwickeln, jegliche Leistung über das Interesse der eigenen Lebenshaltung hinaus zu einem Dienste an der Gesamtheit zu gestalten.

3. Um endlich auch die Jugend für die spätere Mitarbeit an der fortschreitenden Versittlichung des staatlichen Gemeinwesens zu befähigen, bedarf es von früh an der Erweckung der Neigung und Kraft sowie der steten Gewöhnung, für eine Idee zu wirken.

Diese drei Teilaufgaben, abgeleitet aus dem letzten und einheitlichen Bildungsziele, erhalten ihre Lösung nun durch eine neue innere Organisationsform der Volksschule, durch den Typus der Arbeitsschule.

Die erste der Forderungen, die auf die Hinleitung zur späteren Berufstätigkeit abzweckt, führt notwendig und unmittelbar zur Einführung des fachlichen und systematisch entwickelten, durch alle acht Schuljahre gehenden Arbeitsunterrichtes, motiviert damit, daß das menschliche Gemeinwesen ungleich mehr rein manuelle als geistige Berufstätigkeit erfordert, daß die Begabung der Massen vorwiegend durchaus nicht auf den Arbeitsgebieten mit intellektueller Betätigung liegt, daß ferner das Handwerk die historische Grundlage aller echten Kunst und echten Wissenschaft ist, daß schließlich auch in der jugendlichen Entwicklung die körperliche Ausbildung der geistigen vorangeht und insbesondere in den Jahren, in die noch die Schulzeit fällt, die Instinkte und Triebe für manuelles Tun vorherrschen. Allerdings verlangen die „ungelernten wie gelernten" Berufe auch die Beherrschung der Kulturwerkzeuge des Lesens, Schreibens, Rechnens und Zeichnens, die also keineswegs, wie auch Leibesgymnastik und Naturkunde, unter den wesentlichen Bestandteilen des Volksschullehrplanes fehlen dürfen. Aber es ist zu betonen: „Je inniger die Entwicklung der geistigen Fertigkeiten mit der Entwicklung der manuellen Fertigkeiten im Fachunterricht assoziiert werden kann, desto glücklicher ist die Organisation der Volksschule."

Die zweite Forderung mit ihrem Verlangen, daß sich die Berufsarbeit in den Dienst der Gemeinschaft stelle, kann nicht anders erfüllt werden, als daß der Schulbetrieb eine Organisation im Geiste einer Arbeitsgemeinschaft erfährt. In ihr allein werden die Gewohnheiten erworben, die als sichere Grundlage unerläßlich sind, wenn der „Gesinnungsunterricht" mit den Fächern der Religion, Geschichte und Literatur ein klares sittliches Bewußtsein herausarbeiten soll.

Und zugleich ist die Arbeitsgemeinschaft, indem sie den Geist der Hingabe an die Arbeitsgenossen pflegt, der rechte und einzige Weg, die letzte der drei Forderungen — innerhalb des geringen Möglichkeitsbereiches der Volksschule — in Angriff zu nehmen: die Anleitung zur Mitarbeit an der Versittlichung des großen Gemeinwesens.

So sind für die Begriffsbestimmung der „Arbeitsschule als einer Erziehungsschule" eine Reihe fester Merkmale gewonnen. Es bleibt aber zu fragen, welches der Inhalt der geforderten Charakterbildung sein soll. Wiederum eröffnet sich der Blick auf ein Dreifaches.

Erstlich: Es ist erforderlich vor allem die Ausbildung der passiven Formen der Willensstärke: der Geduld, Ausdauer, Sorgfalt, Gründlichkeit. „Keine Arbeit darf die Hand des Kindes verlassen, die nicht den Stempel der geistigen und manuellen Anstrengung trägt. Es ist von allerschlimmstem Einfluß auf die Willenserziehung, wenn die Kinder einer Schule sieben bis acht Jahre hindurch auch nur in einem, geschweige denn in mehr oder allen Unterrichtsgebieten sich gewöhnen, gewisse mit ihnen verbundene manuelle oder geistige Beschäftigungen so ‚annähernd', so ‚beinahe', so ‚ungefähr' richtig zu machen." Hier bietet der „Arbeitsunterricht als Prinzip" eine Gefahr. Ihr kann nur vorgebeugt werden durch den technischen Fachunterricht, der einen an die Leistungsfähigkeit des Kindes angepaßten Gang einschlägt und mit unerbittlicher Strenge auf Sorgfalt dringt und für die Betätigung in anderen Fächern solche manuelle, geistige und sittliche Gewohnheiten ausbildet, die einen übertragbaren Gewinn bedeuten. Unerläßlich ist dabei aber die Ergänzung des Lehrkörpers durch technisch gebildete Lehrer.

Zu zweit: Es bedarf einer Pflege der aktiven Formen der Willensstärke: des Mutes, der körperlichen und moralischen Tapferkeit, der Unternehmungslust. Sie

können sich dann entwickeln, wenn die Arbeitsgemeinschaft, die Unterrichtsmethode und die Art der Schulbeschäftigung in ausgiebiger Weise die Freiheit und Mannigfaltigkeit des Willens rechtzeitig zuläßt, dabei aber sich versichert, daß die vorauszusetzenden moralischen, geistigen und manuellen Qualitäten zuvor anerzogen sind.

Zu dritt noch: Die Charakterbildung, wie sie von der Arbeitsschule erstrebt wird, wurzelt vor allem auch in der Urteilskraft, der logischen, d. i. wissenschaftlichen Denkfähigkeit. Eine solche entwickelt sich lediglich durch selbständige geistige Arbeit, worin freilich der Volksschule die Grenzen ziemlich eng gezogen sind. Soll aber eine geistige Eigentätigkeit mit ihren wertvollen Wirkungen ermöglicht werden, dann müssen die hergebrachten Formen der Überlieferung von Lernstoffen zurücktreten zugunsten einer möglichst ausgedehnten aktiven Erarbeitung und Bearbeitung des Wissens, dann bedarf es einer Verminderung des Unterrichtsstoffes, einer Einrichtung von tauglichen geistigen Arbeitsstätten und von Bibliotheken für Geschichte, Geographie, Naturkunde und Raumlehre, endlich auch einer entsprechend gesteigerten Vorbildung der Lehrerschaft.

Wenn die Arbeitsschule nach dem so entworfenen Programm die ganze Reihe der dargestellten Forderungen verwirklicht, so erfüllt sie alte, teilweise uralte pädagogische Sehnsucht; vor allem: es lebt in ihr der Geist Pestalozzis.

Ein Vierfaches erscheint an diesem Kerschensteinerschen Organisationsentwurf als wesentlich und der grundsätzlichen Auseinandersetzung nötig:

1. die enge Beschränkung auf die Volksschule,
2. der einseitige Druck des staatsbürgerlichen Erziehungszieles,
3. die Vormachtstellung der manuellen Tätigkeit,
4. der Glaube — (ein offenbarer psychologischer Aberglaube) — an die starke charakterbildende Kraft der Handarbeit.

2. Eine andere Gestaltung gewinnt die Arbeitsschule nach den Plänen, die Schulrat Prof. Dr. Hugo Gaudig als Korreferent vorlegte. Er gestaltet einen Schultypus, der das gesamte Bildungswesen umspannt, er orientiert ihn auf das Ziel der Persönlichkeit hin und verlegt den Schwerpunkt in die geistige Arbeit. Sein umfänglicher Vorbericht enthält gegenüber den Richtungen, in denen sich zu allermeist die Erörterungen über die Arbeitsschule in pädagogischen Versammlungen und Abhandlungen bisher bewegten, soviel Neues und wohl Entscheidendes, daß er eine nicht zu knappe Heraushebung der wichtigeren Gedankengruppen erfordert. Der Kongreßvortrag selbst, der in großen Linien angelegt und von Stimmung getragen als selbständig dem ausführlichen Vorbericht zur Seite stand, findet sich abgedruckt auf S. 545 ff. dieses Jahrganges unserer Zeitschrift.

Soll sich der Begriff der Arbeitsschule — so beginnen Gaudigs Erwägungen — als Kennzeichen einer Schule der Zukunft durchsetzen, so muß er mit aller Klarheit definiert werden. Brauchbar aber ist er als Träger der großen gegenwärtigen Reformbewegung nur dann, wenn er dem Worte „Arbeit“ einen Sinn gibt, der nicht in Widerspruch zu dem Sprachgebrauch der Schule mit ihren Bezeichnungen „Klassenarbeit, Hausarbeit“ usw. steht, wenn er sodann in sich die Kraft eines durchgreifenden, umgestaltenden Prinzips birgt, wenn er ferner die Ideen, die sich geschichtlich mit dem Namen „Arbeitsschule“ verknüpfen, in sich aufnimmt, wenn er

endlich außer der Volksschulreform auch die pädagogische Bewegung innerhalb der höheren Bildungsanstalten zu fassen vermag.

Die Reihe dieser Bedingungen wird nun erfüllt, wenn man unter „Arbeit", als dem Wesensmerkmal der kommenden Schule, eine vom Schüler selbständig ausgeführte, in sich geschlossene Tätigkeitseinheit versteht, umfasse sie nun rein geistige oder manuelle Leistungen. Die Arbeitsschule charakterisiert sich dann unter dieser Begriffsfassung als eine Bildungsorganisation, deren Grundzug nicht im Inhalte der zu vermittelnden Bildung liegt, auch nicht im Kunstschaffen des Lehrers, sondern in der Wirkensweise des Schülers. Nicht ist der Schüler wie seither in der „Lernschule" das Objekt einer pädagogischen Bearbeitung, er wird vielmehr in der Arbeitsschule zum selbstwirkenden Subjekt, „zum Täter seiner Taten".

Im Mittelpunkt aller pädagogischen Erwägungen und Maßnahmen steht dann in der Schule der Zukunft der „Lebensbegriff" des Arbeitsvorganges. Der Unterricht gewinnt in ihm eine durchaus neue Einstellung: er beachtet das Stecken und Festhalten des Arbeitszieles, das Suchen, Bereitstellen, Auswählen, Prüfen der Arbeitsmittel, das Entwerfen des Arbeitsplanes, die Erzeugung von Arbeitsantrieben beim Einsetzen und Fortführen der Tätigkeit, die Überwindung von Arbeitshemmungen, die Wirkung von Arbeitsgefühlen, die Bewegung der Arbeitsenergie.

Der pädagogische Wert des Arbeitsvorganges, wie er vom Schüler vollzogen werden soll, bestimmt sich in erster Linie weniger nach dem sachlichen Produkt, das durch ihn erzielt wird, als nach seiner psychologischen Struktur. Sein vornehmstes Merkmal, ohne das ihm die Vollwertigkeit fehlt, ist die Selbsttätigkeit. Selbsttätig muß der arbeitende Schüler ein Ziel stecken — eine Aufgabe stellen und formulieren, eine Frage aufwerfen, ein Problem aufrollen —, selbsttätig muß er den Arbeitsplan entwerfen, die Zwischen- und Hauptergebnisse prüfen, die Fehler verbessern, die Schwierigkeiten überwinden. Dazu ist erforderlich, den Arbeitswillen zu schulen. Soll sich der Schüler selbst zu den Tätigkeiten des Arbeitsvorganges bestimmen, soll er nicht des fremden Anstoßes unausgesetzt bedürfen, so muß er lernen, arbeiten zu wollen. Die Motive dieses Wollens aber, wie es das freie Arbeiten fordert, liegen in der Freude am selbständigen Tun. Daß die Tätigkeit des Schülers, eben weil sie als Eigentätigkeit auftritt, begleitet und getragen wird von einem kräftigen Gefühlsverlauf, ist ein wichtiges Kennzeichen der Arbeitsschule. Weiter fehlt im Idealbilde des arbeitenden Schülers nicht der Zug der „Ökonomie" der Arbeit; sein Arbeiten ist energisch, aber er weiß mit seiner Kraft hauszuhalten; er regelt gewohnheitsmäßig oder auch wissentlich den Kraftverbrauch nach dem Gesetz der Sparsamkeit im Kräfteverbrauch. Und weil der Schüler der Arbeitsschule im Unterrichte freitätig schafft, ist er der Arbeitskunst auch jenseits der Schule mächtig: bei seinen häuslichen Schularbeiten und bei den Arbeitsforderungen des freien Bildungserwerbes, bei seinem Übertritt in die Arbeit des Lebensberufes. „Er ist ja seiner gesamten Natur nach Arbeiter geworden."

Wie gestaltet sich nun auf dieses Leitbild des arbeitenden Schülers hin die Methode der Arbeitserziehung?

Gegenüber dem hergebrachten erotematischen Unterrichtsverfahren fordert die Idee der Arbeitsschule als methodischen Grundzug die Ausgestaltung des gesamten Lehrbetriebes zu Arbeitsvorgängen, mittels deren der Schüler die Bildungswerte, die in den verschiedenen „Wissenschaften und Künsten" liegen, aus eigenem Willen und mit eigener Kraft erhebt. Stoffe und Methoden, die solch selbständiges Arbeiten

nicht zulassen, sind aus der Schulbildung auszuscheiden. Durch eine planmäßige Stufenfolge muß gesorgt werden, daß die Einschulung auf eigentätiges Tun mit dem Beginn der Schulzeit einsetzen kann und im Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren eine ebenmäßige Steigerung erzielt wird. Ist in dem Ganzen eines typischen Arbeitsvorganges die Selbständigkeit anfangs unerreichbar, so muß auf Grund einer psychologischen Zerlegung des komplexen Gebildes vorerst die Einübung der Teilglieder erfolgen.

In der Natur der Arbeitserziehung liegt es, daß die pädagogischen Absichten trotz der Form des Klassenunterrichtes auf den einzelnen Schüler gerichtet sind. „Die Zielsetzung ist also individualistisch, nicht kollektivistisch." Daß die didaktische Mühe der Schule zumeist der „gut arbeitenden Klasse" galt, hat viele Mißerfolge verschuldet. Beteiligt sich doch in der Klassengemeinschaft der einzelne Schüler zumeist nur mit kleinen Teilleistungen, mit Zwischenschritten an der Erzielung eines Gesamtergebnisses; er muß dann notwendig enttäuschen, wenn er auf sich allein angewiesen wird. So ergibt sich daraus die Forderung, solche Unterrichtsformen auszubilden, bei denen unter Überbrückung der Kluft zwischen Schul- und Hausarbeit die Klasse in selbständig für sich arbeitende Glieder aufgelöst wird. Nicht zu verkennen ist freilich, daß auch die klassenmäßige Gemeinschaftsarbeit um ihres sozial-ethischen Gewinnes willen ein starkes Interesse verlangt.

Die Erziehung zur Arbeitskunst, wie sie der Arbeitsschule als Ideal vorschwebt, fußt auf der Einführung in die Arbeitstechnik. Jedes Schulfach hat dieser Aufgabe nach der Natur seines Stoffes zu genügen, das geisteswissenschaftliche wie das naturwissenschaftliche und technische. Es bedarf — um einzelnes zu nennen — einer Technik der Anschauung, der Beobachtung, des Sprechens, der Gesprächsführung, des Lesens, des Rezitierens, des Beschreibens, Erzählens, der Textauslegung, des Entwickelns, Einprägens und Übens. Das Vermitteln der Technik aber ist so früh als möglich so zu betreiben, daß der Schüler durch Erläuterungen die Einsicht in das Warum und Wie der Arbeitsweise gewinnt. Vormachen- und „Nachmachenlassen unter geduldigem, schonendem Handführen, unter begleitendem und nachfolgendem Urteil, mit steter Hinleitung zur Selbstbeurteilung ist die Form, in der man die Schüler zum eigenen Tun führt; es folgt naturgemäß das Einüben, bis die Technik beherrscht wird; die Krone bildet das freie Arbeitenlassen unter angemessener Differenzierung der Arbeitsweise." Ein wichtiges didaktisches Problem, an dessen technischer Bewältigung noch lange zu schaffen sein wird, ist es, wie die Einübung der Arbeitstechnik ohne Eingreifen des Lehrers in die Hand der freitätig sich bewegenden Klasse gelegt werden kann, so daß der beobachtende Lehrer dabei den einzelnen Schüler immerfort im Auge hat, um zu erkennen, wie weit er in der Arbeitsweise fortgeschritten ist.

Soll nun der einzelne Schüler zum selbständigen Arbeiter herangebildet werden, so ist dies eine Erziehungsaufgabe, die den ganzen Menschen in seiner geistleiblichen Verfassung ergreift. Denn der freitätig Arbeitende verfügt nicht bloß über eine einseitige intellektuelle oder manuelle Arbeitsgeschicklichkeit, sondern in ihm sind — und das ist das Höhere — Arbeitslust, Arbeitstrieb, Arbeitswille, Arbeitsgesinnung entwickelt und gepflegt. So muß der Erzieher seine jugendlichen Arbeiter in der Totalität ihrer Existenz — auch der häuslichen — zu erfassen suchen, sich in seinen Geist hineindenken, in sein Gemüt hineinfühlen und die Gesamtheit seiner Seelenkräfte in Anspruch nehmen.

Aus alledem aber erhellt, daß die Arbeitsschule für ihre neuen Bildungsziele und Bildungswege einen neuen Lehrertypus erfordert: den Erzieher zur Arbeit. Wissenschaftliche Stoffbeherrschung verbunden mit der didaktischen Künstlerschaft in der Stoffübermittlung genügt nicht länger mehr: es bedarf, daß der Lehrer auch geschulter Psychologe ist. Eins vor allem: nur der Lehrer, der unter Selbstverleugnung die eingeborenen Kräfte der jugendlichen Geister wirken macht, taugt für die Schule der Zukunft.

Welche Gruppen von Arbeitsvorgängen bedürfen nun einer solchen arbeitstechnischen Unterrichtsbehandlung, und wie gestaltet sich ihre didaktische Behandlung in der Arbeitsschule?

Von grundlegender Bedeutung ist die freie Arbeit an anschaulichen Tatbeständen. Die methodische Forderung zu ihrer Organisierung lautet: Das Objekt an den Schüler, den Schüler an das Objekt! So erwirbt die Heimat mit ihrer hohen Anschaubarkeit ein starkes Vorrecht im gesamten Unterricht. Exkursionen, Schulgärten, Topfkulturen, Aquarien, Terrarien sind Veranstaltungen, die das Heimatliche den fünf Sinnen nahebringen müssen. Physikalisches, Chemisches, Biologisches, Astronomisches, Volkswirtschaftliches, Geographisches schnell und scharf, ruhig und geduldig zu beobachten, ist eine ständige Arbeitsforderung an den Schüler. Die Kooperation des Auges mit dem Getast empfiehlt sich dabei als ein vorzügliches Mittel. Reichen die Sinne zur Erfassung der Erscheinungen nicht aus, so ist mit Lupe, Mikroskop und Fernrohr, mit Pinzette und Messer vom Schüler zu arbeiten. Von noch größerem Arbeitswerte aber ist es, wenn die moderne Methodik der Naturwissenschaft die experimentale Arbeit vom Lehrer hinweg dem Schüler zuweist; die dabei erreichbare höchstwertige Arbeitsorganisation ist aber bei den physikalischen, chemischen und biologischen Schülerarbeiten nicht das Vorgehen „in gleicher Front", sondern das Verfahren der Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung. — Gelingt es nicht, das Objekt selbst dem arbeitenden Schüler zum selbständigen Kenntniserwerb vorzulegen, dann bekommen mit Modell, Bild, Karte und Beschreibung die Mittel der Veranschaulichung ihr Recht. Der nicht leichte Arbeitsvorgang, mittels dessen aus solchen Surrogaten der Anschauung die Erkenntnis gewonnen wird, nötigt zu der Pflicht, die Schüler zu einer selbständigen Verwertung dieser Hilfsmittel für das anschauliche Erkennen zu erziehen. Mit Sehen und Beobachten aber soll sich verbinden Messen und Wägen, und die scharfe Auffassung des Wirklichen muß sich weiter steigern zu der Fähigkeit, das Angeschaute in wertvollen Bildern zu reproduzieren, zu der Fähigkeit, im Individuellen das Typische zu erkennen, zu der Fähigkeit zum ästhetischen Schauen.

Die Tätigkeit der Auslegung, des Textverstehens, muß eine zweite wichtige Gruppe der zu pflegenden Arbeitsvorgänge sein. Das Buch ist ein Bildungsmittel ersten Ranges, und die Arbeitsschule muß sich vom ersten bis zum letzten Tage bemühen, daß der Schüler die Kunst lernt, die Kulturkraft des Buches an sich zur Wirkung zu bringen, die Kunst, aus den Beschreibungen frische Anschauungen, aus den Erzählungen lebendiges Geschehen, aus den Abhandlungen wissenschaftliche Gedankengänge, aus der Poesie ästhetisches Erleben zu gewinnen. Die Technik der Auslegung aber wird solange nicht erlernt, als sich der fragende Lehrer zwischen Schriftsteller und Schüler drängt. Elemente des Arbeitsvorganges, den auch schon der junge Schüler beim Textverstehen zu meistern lernen muß, sind die genaue Erfassung des Sinnes aus dem Worte, die Ermittlung der gedanklichen Beziehungen, die Gliederung des

Gedankenverlaufes, die Herausstellung des wesentlichen Gehalts. Dabei stellen verschiedenartige Texte verschiedenartige Arbeitsforderungen. Die Quellenlektüre in der Geschichte, bei der die älteren Schüler die Abfolge der geschichtlichen Verläufe in ihren wesentlichsten Momenten auffassen und den ursächlichen Zusammenhängen nachgehen, das Geschilderte phantasiemäßig schauen, sich in einen Kulturzustand einfühlen, Einzelzüge zu einem Total verknüpfen und schließlich auch verschiedene Berichte kritisch beurteilen und vergleichen sollen, — diese Quellenlektüre verlangt eine andere Arbeitstechnik als das Lesen eines Dichtwerkes, bei dem der Schüler in „innerster" Arbeit mit dem Dichter schauen, denken und erleben muß.

Die schwierigste aller Arbeitsweisen ist das entwickelnde Arbeitsverfahren. In seinen mancherlei Formen — wie der Bestimmung geisteswissenschaftlicher Begriffe, der Aufstellung naturwissenschaftlicher Systemstücke, der Herausstellung grammatischer Regeln, der Lösung mathematischer Probleme, der Folgerungen aus erkannten Gesetzen — fordert es einen in sich geschlossenen Gedankenverlauf, in dem zielgemäß eine Bewegung vom Allgemeinen aus oder aufs Allgemeine hin genommen wird. Soll die Entwicklung Raum finden in der Arbeitsschule, dann darf sie wiederum nicht einseitige Arbeit des Lehrers sein, sondern muß — in den Grenzen des Möglichkeitsbereiches — abermals zu einem Gebiet für das freitätige Handeln des Schülers werden. Wichtig dazu ist, daß die Freude an solcher Denkarbeit geweckt wird. Als Vorstufe mag dem suchenden und prüfenden Geiste, soweit als immer angängig, die Herzuschaffung des zu bearbeitenden Stoffes zugewiesen sein. Eine Grundform, auf die nicht schwer die Schüler einzuschulen sind, ist das Aufsteigen vom Individuellen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten und daran sich anschließend das Prüfen des Ergebnisses am Wirklichkeitsstoff, das Veranstalten der Probe aufs Exempel. Zur Domäne aber des eigentätigen entwickelnden Denkens muß nach der Natur ihrer Stoffe die Mathematik ausgebaut werden; — die Didaktik hat hier noch wenig getan.

Eine weitere Gruppe bedeutsamer Arbeitsvorgänge sind gegeben mit der mannigfaltigen Tätigkeit des Darstellens. Allen ihren Formen — dem Lesen, Rezitieren, Sprechen, Vortragen, dem schriftlichen und mündlichen Ausdruck, dem Zeichnen und Modellieren — wendet die Arbeitsschule den denkbar größten Eifer zu. Den Schüler muß — das ist das dringliche Verlangen — eine Darstellungslust beseelen. Es wird der Arbeitsschule gelingen, unter anderem die alte Aufsatznot zu beheben: denn sie läßt viel ausgiebiger und in reicheren Formen schriftlich darstellen, als es jetzt geschieht, denn sie schult unmittelbar auf den Arbeitsvorgang beim Abfassen eines Aufsatzes ein und veranstaltet eigene Übungen dazu, sie bewahrt den Darstellungstrieb vor der Schädigung durch das Frage- und Antwortverfahren, sie gestattet dem darstellenden Schüler, seiner Arbeit eine persönliche Note zu geben.

Pflegt die Arbeitsschule ferner auch als darstellende Tätigkeit das Zeichnen und Modellieren und läßt sie diese Kunstübungen einfließen in die verschiedensten Arbeitsvorgänge innerhalb der anschaulichen Disziplinen, so erstrebt sie dabei nach ihrem Grundprinzipe vor allem das eine: daß diese Ausdrucksmittel nicht erst auf Befehl, sondern aus einem impulsivem Drange das Geschaute und Erlebte vergegenständlichen.

Und endlich wird die Arbeitsschule mit ihrem reich entwickelten System von Arbeitsvorgängen auch für die manuelle Tätigkeit, die Handfertigkeit, eine Pflegstätte sein, ohne jedoch in ihr — wie es eine einseitige Richtung möchte — nun

das Merkmal der Arbeitsschule anzuerkennen. Man hat die bildende Kraft der Handarbeit vielfach stark überschätzt. Daß sie schöpferisch sei, läßt den produktiven Charakter der rein geistigen Arbeit verkennen und ist also gegenüber dem intellektuellen Tun kein Vorzug; daß man sie zu wertvollen selbständigen Arbeitsvorgängen gestalten kann, darf nicht übersehen lassen, wie sie sehr häufig nur Kopistentätigkeit ist, auf Fremdantrieb erfolgt und starkes Mechanisieren erfordert; daß sie ein bestimmtes Wollen stärkt, bedeutet noch nicht, daß sie auch den so notwendigen Willen zur Denkarbeit schult; daß sie in eindringlicher Weise mancherlei nützliche Kenntnisse gewinnen hilft, erfüllt mit der geringen Menge des so erworbenen Wissens bei weitem nicht die Forderungen, die unsere Kultur an eine auch nur mäßige Bildung stellt. Aber hoch zu bewerten ist von einem auf das Ganze der Bildung hinausgehenden pädagogischen Denken aus, daß die Werkarbeit die körperliche Kraft pflegt und die einseitige geistige Anspannung gesundheitlich ausgleicht — wenn sie auch keineswegs eine Erholung bedeutet —, ferner daß sie mit der „Technik" in die Schule ein Bildungsmittel einführt, das eine eigentümliche Form praktischer Intelligenz ausbildet, endlich daß sie fruchtbare Wechselbeziehungen zu den Schulfächern der naturwissenschaftlich-mathematischen Gruppe unterhält. Es steht nun zur Entscheidung: Handarbeit als Fach oder als Prinzip? Für die Arbeitsschule kann die Antwort nur lauten: Als Fach und auch als Prinzip. Bloß als Gelegenheitstun würde die manuelle Arbeit zur Pfuscherei führen und damit außer erziehlichen Schädigungen nur eine Störung des Unterrichtsbetriebes verursachen. Es ist also zu fordern, daß für einige Zweige des Werkunterrichts — es empfehlen sich Papp- und Holzarbeit — besondere Lehrgänge, die sich nach der technischen Schwierigkeit aufbauen, zu gewähren sind. Der Ort im Lehrplan dürfte sich auf Grund der Beziehungen zur Mathematik und Physik nicht schwer bestimmen lassen.

In der so im Grundriß gezeichneten Bildungsarbeit wird die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule vom Anfang bis zum Ende sein. Damit ist auch eine sichere Stellungnahme gewonnen zu einer Problemgruppe, mit der sich die Volksschulpädagogik unserer Zeit außerordentlich rege beschäftigt, mit dem Übergang des schulpflichtigen Kindes aus dem Hause in die Schule. Hier Kontinuität zu wahren, ist eine Forderung, die jedenfalls erfüllt werden muß. Dies darf aber nicht bedeuten, daß die Arbeitsschule darauf verzichten müsse, vom ersten Tage an ihr strenges Wesen deutlich auszuprägen. Einem Hinübertändeln mit Spiel und Scherz, wie es weichmütige Pädagogen fordern, kann sie nicht zustimmen. Denn das schulpflichtige Kind ist zur Arbeit fähig und willig und für die Lust an ernster Tätigkeit empfänglich. Die Entwicklung des kindlichen Lebens sorgfältig beachtend, schafft die Schultätigkeit, indem sie ganz deutlich die Grenze gegen „das Leben im Hause" zieht, dadurch eine Überleitung, daß sie die bereits im Kinde wirksamen Kräfte, vor allem die Schaffenslust, in ihre Dienste nimmt. Nur daß die ernste Arbeit immer auch eine freudige Arbeit sei!

Von diesem Standpunkt aus sind innerhalb der Reformbewegung zur Umstaltung des Elementarunterrichtes alle die Bestrebungen zu bekämpfen, die unter Verwischung der Fachgrenzen die einzelnen Arbeitsgebiete der Anschauung, des Lesens, Schreibens, Rechnens zu einem Gesamtunterricht verschmelzen wollen. Innerhalb der einzelnen Fächer, sobald sie selbständig gegeneinander auftreten, heben sich die intellektuellen und manuellen Tätigkeiten zu besonderen Arbeitsvorgängen heraus und erfahren im fachlich geordneten Aufbau eine planmäßige Schulung. Der Führung der kindlichen

Wünsche und den naturwüchsigen Interessen kann sich die Arbeitsschule nicht anvertrauen, aber so eng als nur möglich paßt sie sich der kindlichen Kraft, der kindlichen Lust, dem kindlichen Willen an, gewährt, wo es ohne Schaden möglich ist, auch Wahlfreiheit. Sie lehnt mit ihrem Ziel zur Freiheit die Erziehung in zwanglosester Freiheit grundsätzlich ab.

Die Richtlinien für den Aufbau der Arbeitsschule nehmen also ihren Ansatzpunkt bereits in der Arbeit der Elementarklasse. Sie führen in straffem Zuge durch alle die weiteren Bildungsjahre. Fortschreitend müssen die Schüler immer selbständiger in der Aufgabenstellung werden, sich immer zielstrebiger vorwärtsbewegen, aus immer größeren Zusammenhängen heraus ihre Fragen aufwerfen. Es wächst ihre Besonnenheit, ihre Fähigkeit, sich geforderten Arbeitsformen schmiegsam anzupassen und zwischen ihnen elastisch zu wechseln, es steigert sich der Grad der Mechanisierung kleinerer Tätigkeitsreihen zugunsten der Ausführung komplexerer Arbeiten. Die Willensimpulse werden weittragender, die Affekte, die den Arbeitsvorgang begleiten, mildern sich. Es erhöht sich die allgemeine Arbeitsenergie; die Kräfte lösen sich allmählich leichter aus; Ermüdung und Erholung erhalten eine immer zweckmäßigere Regelung. Und immer mehr vollzieht sich eine „Ethisierung" des gesamten Arbeitslebens der Schüler: es wird das Wahrheitsverlangen brennender, das sittliche Urteil über eigene und fremde Leistungen verfeinert sich, die Hilfsbereitschaft dem Mitarbeiter gegenüber und die Achtung vor dem Erzieher zur Arbeit erstarken. So quillt alles Arbeiten, je höher die Arbeitsschule durch ihre Stufen hinaufführt, „letztlich aus dem bewegten Leben der werdenden Persönlichkeit, die mit zunehmender Kraft, Bestimmtheit, Bewußtheit und Freude in der Arbeit sich selbst und ihre Eigenart betätigen und emporbilden will".

3. Die Diskussion, die sich an die Referate von Kerschensteiner und Gaudig anschloß, brachte trotz der Lebhaftigkeit, in der sie geführt wurde, wenig Förderung. Einige der Redner gaben, indem sie die ihnen besonders zusagenden Ausführungen der Redner unterstrichen, nicht mehr als eine Äußerung teils uneingeschränkter, teils bedingter Zustimmung, und es fand dabei jeder der beiden Vortragenden seine Gefolgschaft. Eine weitere Gruppe der an der Debatte Beteiligten bemühte sich um die Herausarbeitung der Gegensätze zwischen den Referenten und glaubte den Wesensunterschied mit der Formel kennzeichnen zu dürfen: Kerschensteiner sei in seinen Darlegungen objektiv, Gaudig subjektiv gerichtet. Wieder andere suchten das Gemeinsame beider Anschauungen aufzudecken, meinten es im letzten Ziele und in dem treibenden Grundmotiv zu finden und strebten, irenisch gestimmt, auf eine Verständigung hin — eine gutgemeinte Absicht, die von Gaudig in seinem Schlußworte unter dem Hinweis, daß so nur die Klarheit der Gedankenentwicklung leide, mit Recht zurückgewiesen wurde. Und schließlich trat man auch mit kleinen Korrekturen und mit ergänzenden Hinweisen auf, wobei freilich manches Selbstverständliche hervorgezogen und manches Fernerliegende in unliebsame Verquickung mit dem zur Behandlung stehenden Thema gebracht wurde. Die Vertreter der Volksschulinteressen betonten wirkungsvoll, daß die Reform der Arbeitsschule vor allem die stärkste Berücksichtigung und Anpassung an die Gesetze der kindlichen Entwicklung im Auge behalten müsse, und von anderer Seite wünschte man, daß die von der Arbeitsschule geforderte Selbständigkeit auch im Gemeinschaftsleben, das möglichst auf Selbstregierung der Schüler hin zu organisieren sei, einen günstigen Boden finden möge.

4. Die andere Hälfte des ersten Verhandlungstages eröffnend, beschäftigte sich — leider mangels ausreichender Zeit debattelos — eine Reihe kürzerer Referate mit der methodischen Durchführung des Prinzipes der Arbeitsschule auf den einzelnen Unterrichtsgebieten. Da hier das allgemeine pädagogische Interesse gegen didaktische Fachprobleme stark zurücktrat, überdies hier und da über peripher Gelegenes geredet wurde und ein gut Teil der Ausführungen bei weitem nicht das hohe Niveau der Kerschensteinerschen und Gaudigschen Darlegungen erreichte, sei hierüber die Berichterstattung kürzer gehalten.

Unter den mancherlei Verbindungen, in denen das Arbeitsschulproblem aufgetreten ist, dürfte die Verbindung mit der Reform des Elementarunterrichtes die innigste und fruchtbarste bisher gewesen sein. Es sprachen hierzu zwei durch die Literatur der letzten Jahre bekannte Führer — Wetekamp-Schönefeld und Vogel-Leipzig. Ihre Ausführungen gingen in fast gleicher Bahn. Eine Diskussion hätte sicherlich aber auch andere Meinungen hören lassen, um so mehr, als schon Gaudig in seinem Vorbericht eine in wichtigen Punkten von den Referenten abweichende Gestaltung des ersten Unterrichtes skizziert hatte.

Vogel, der an zweiter Stelle auftrat und die Anschauungen vertrat, die zurzeit in den Leipziger Versuchsklassen probeweise verwirklicht werden, gab einen schön geschlossenen und tiefbegründeten Gedankengang. Der hergebrachte Unterricht, so führte er aus, paßt sich nur in geringem Maße dem kindlichen Wesen an, das auf Gegenständlichkeit gerichtet ist und nach Tätigkeit drängt. Es wird der jugendlichen Natur von der Schule zuwidergehandelt, wenn sie schon auf der Unterstufe abstrakte Unterrichtsstoffe bearbeitet, im Fortschritt ein zu beschleunigtes Tempo einschlägt und die Lehrstoffe entgegen ihrer wirklichen Erscheinungsweise in ein künstliches Fachsystem gliedert. Zur Abstellung dieser Mängel fordert die Arbeitsschule eine völlige Umgestaltung des Unterrichtes auf der Unterstufe. Dem Lehrer für seinen Plan und seine Methode größte Freiheit gewährend, entnimmt sie die Lehrstoffe aus der sinnenfälligen Umwelt des Kindes und baut einen breitangelegten heimatkundlichen Anschauungsunterricht aus. Rechnen, Schreiben und Lesen werden im schulmäßigen Betrieb mindestens auf ein Jahr hinausgeschoben und sind mit dem sachlichen Stammunterricht in Ableitung und in durchgängige Verbindung zu setzen. Die herrschende Arbeitsmethode in diesem „Gesamtunterricht“ soll sein die Beobachtung und Darstellung der Dinge und Vorgänge in der Umwelt. Was innerlich von den Kindern erfaßt wird, findet seinen Ausdruck, sei es mittels des Stiftes, mittels einer Formmasse, mittels des gesprochenen und später auch geschriebenen Wortes. Solch tätiges Auffassen bildet dann nicht nur den Grund für die intellektuelle Höherbildung, sondern auch für die Schulung des Willens.

Des fremdsprachlichen Unterrichts nahm sich Neuendorff-Mülheim an. An seinen Ausführungen wurde ersichtlich, wie das Sprachgebiet ganz sicher ein Feld für wirkliche Eigentätigkeit sein kann, wie aber noch trotz aller Fortschritte der letzten Jahre an der Methode dieser Disziplin viel zu arbeiten sein wird.

Die Anwendung des Prinzips der Arbeitsschule auf den deutschen Sprachunterricht sollte von Anthes-Lübeck, der aber am Erscheinen verhindert war, behandelt werden. Seine Grundgedanken, die in kurzer Form im Vorbericht der Versammlung unterbreitet waren, betonen, daß die Arbeitsschule darauf ausgehen müsse, die jedem Kinde eingeborenen sprachlichen Kräfte so zu entwickeln, daß sich der jugendliche Sprecher seinen eigenen Ausdruck zu schaffen vermöge. Welche didaktische Gestaltung

unter diesem wichtigen Ziel der Deutschunterricht dann aber zu gewinnen hat, wie er die Schüler „arbeiten" läßt, davon war kein klares Bild gegeben.

Dagegen gab Rühlmann seiner Behandlung des Themas „Arbeitsschule und Geschichtsunterricht" ein scharfes methodisches Profil. Er führte etwa aus: Der Geschichtsunterricht wurde bisher überwiegend beherrscht von dem Stoffprinzip, das auf ein möglichst umfassendes, abfragbares Wissen abzielte, den Schulvortrag des Lehrers als das wichtigste Lehrverfahren forderte und dem Schüler das Auffassen und Einprägen des im Unterrichte Gebotenen abverlangte. Demgegenüber dringt die Arbeitsschule auf die Durchsetzung eines Formprinzips. Sie wird darin unterstützt von der Psychologie, die das Betätigungsinteresse der Schüler betont, von der kulturellen Zeitlage, die als Frucht des Unterrichts geschichtliches Denken, politisches Urteil und Verantwortlichkeitsgefühl fordert, gestützt auch von der neueren modernen historischen Forschung, die ihre Grundlage in der Quellenkritik findet. Stoff- und Formprinzip, die beide ihre innere Berechtigung haben, nun in das rechte Verhältnis zu setzen, — das ist die anzuerkennende Forderung der Arbeitsschule. Auf der Unterstufe wird — mit Rücksicht auf das Kind wie auf die Materie — die Erzählung des Lehrers das Übergewicht behalten; ihre Einseitigkeit aber ist aufzuheben durch die Pflege der Schülerfrage, die Auswertung der Privatlektüre, durch freiwillige modellierende und zeichnende Handbetätigungen. Auf der Mittelstufe treten dann zu dem Unterrichtsvortrag Veranstaltungen, die eine freiere geistige Bewegung des Schülers zulassen: die Benutzung illustrierender Quellen, die Lektüre historischer Darstellungen, das Veranlassen eigener Entscheidungen innerhalb eines Tatsachenkomplexes, die Ausführung kleinerer selbständiger Bearbeitungen und die Einrichtung von Schülervorträgen. Endlich auf der Oberstufe hat der Vortrag zugunsten des arbeitsunterrichtlichen Verfahrens, das hier eine Quellenbenutzung in Anlehnung an die Methode der historischen Institute ausgiebig verwendet, weit in den Hintergrund zu treten. Für eine solche didaktische Gestaltung aber bedarf es einer erhöhten Anzahl der Geschichtsstunden, ordnungsgemäß vorgebildeter Fachlehrer, tauglicherer Lehrmittel und der Verbindung der Privatlektüre mit dem Geschichtsunterricht. — Daß eine Vermehrung der geschichtlichen Lehrstunden gewünscht wurde, nahm die Versammlung nicht mit Ernst hin. Es traten ja auch noch andere Fächer für ihren Teil mit diesem Anspruch auf — ein Beweis dafür, wie weit das pädagogische Denken noch immer davon entfernt ist, bei Fragen des Lehrplans aus der engen Fachperspektive herauszutreten und das Ganze der Bildungsarbeit ins Auge zu fassen.

Dürftig war, was E. Grimsehl-Hamburg von den beiden Disziplinen vortrug, die so recht zur Domäne des arbeitsunterrichtlichen Verfahrens werden möchten: Mathematik und Physik. Arithmetik und Geometrie, mit ihren Forderungen zu Entwicklungen, mit ihren breiten Feldern mannigfaltigster Aufgaben, mit ihrem Dringen auf Ersinnung und Darstellung, nötigen im besten Sinne zu „geistiger Arbeit". Daß gegenüber den hergebrachten demonstrierenden Methoden dieser Arbeitscharakter der mathematischen Disziplinen in aller Deutlichkeit ausgeprägt werde, das ist eine Hoffnung, die auf die Durchführung der Arbeitsschule gestellt ist. Grimsehl aber begnügte sich nur mit einigen Hinweisen auf Gelegenheiten, in denen der Schüler sich zeichnend, modellierend und messend betätigen möchte. Nicht nur „in einzelnen Fällen", sondern durchweg — das ist unsere erprobte Meinung — muß das Prinzip der Arbeitsschule die Anwendung auf den geometrischen und arithmetischen Unterricht erfahren; wir werden sonst nicht eher die Schulnot der Mathematik, die nicht

im Stoff, nicht im Kinde, sondern in einer unpsychologischen Methode ihre Wurzeln hat, überwinden. — Auch bei seinen Ausführungen über die Physik faßte Grimsehl das Problem der Arbeitsschule nur in einem Punkte an: er beschränkte sich auf die in der Praxis schon recht erfreulich ausgebildeten Schülerübungen, die nach seiner Meinung mit dem „Vortragsunterricht" (!!) organisch zu verknüpfen seien, sich — am besten in gleicher Front ausgeführt — auf Messungen von Körpern, zahlenmäßige Herleitung und Verifikation von Gesetzen und Beobachtungen, Auswertung physikalischer Größen in der freien Natur und im praktischen Leben zu erstrecken hätten.

Die Chemie, Biologie und Geologie vertrat K. Fricke-Bremen mit viel Geschick, ohne daß aber bei dem guten Stand der jüngsten Fachliteratur etwas bemerkenswert Neues zutage gefördert wurde. Um die bildenden Kräfte des naturgeschichtlichen Unterrichtes, so forderte einer der Leitsätze, im vollen Sinne zur Geltung zu bringen, dienen neben dem Anschauungsunterrichte und den vom Lehrer(!!) ausgeführten Versuchen vor allem die planmäßig mit dem Unterrichte verbundenen Schülerübungen, sowie biologische und geologische Ausflüge in die Natur zur Förderung einer verständnisvollen Heimatkunde auf naturwissenschaftlicher Grundlage.

Die „verwebende Methode" empfahlen die guten Darbietungen von J. F. Herding-Hamburg, der sich um das Thema „Der naturwissenschaftliche Unterricht in der Volksschule" bemühte und vor allem betonte, daß auch für die niederen Bildungsanstalten der Weg, der zur Erkenntnis führe, nur der Weg des Forschers sei.

5. Die letzte Gruppe der Vorträge, die der erste Tag bot, behandelte das nicht neue Thema der erziehlichen Handarbeit. Zunächst entwickelte A. Pabst-Leipzig seine bekannten Grundanschauungen über die Bedeutung der manuellen Betätigung in der Menschheits- und Kindheitsentwicklung und über die praktische Ausgestaltung des Werkunterrichtes. Lauweriks-Hagen führte sodann aus, wie der unterrichtlich betriebenen Handarbeit das noch immer fehlende ästhetische Prinzip hinzuzufügen sei und sie so zu einer Quelle der Freude werden müsse. Und schließlich fanden viel Beifall die Darlegungen von Margot Grupe-Berlin über den Unterricht in den weiblichen Handfertigkeiten. Als Ziel eines fruchtbaren Handarbeitsunterrichts setzt sie praktische Selbständigkeit und Geschmacksbildung. Eine nur auf Einübung der Technik beschränkte Absicht der Schule oder des Hauses hat aber nie diese große Wirkung. Es muß im bewußten Gegensatz hierzu die Handarbeit zu einer den ganzen Menschen ergreifenden und ihn gestaltenden Tätigkeit erhoben werden. Durchgeistigung der Fertigkeiten ist der Weg zum Ziel. Anregung zu eigenem Schaffen, Schulung der Erfindungsgabe, Anregung zu denkender Arbeit beim manuellen Tun sind einige der wichtigeren didaktischen Richtungspunkte. Es wird dann die Erfahrung zeigen, daß die weibliche Jugend mit Begabung und Begeisterung in ihre Handarbeit eingeht.

II. Die Verhandlungen über das Thema „Intelligenzproblem und Schule".

Die Schule der Zukunft, wie sie der erste Kongreßtag zeichnete, wird in ihrem voluntaristischen Grundzuge die Bildungsarbeit nicht länger mehr einseitig auf die Schulung der Intelligenz einstellen; nichtsdestoweniger bleibt auch für sie die geistige Begabung ein Fundamentalbegriff von höchster Bedeutung, der eine ganze Gruppe von wichtigsten Problemen der theoretischen und praktischen Pädagogik in sich trägt. Der Kongreß griff zwei von ihnen auf: das Problem der Ermittlung der In-

telligenzgrade und das Problem der äußeren und inneren Organisation des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkte der Schülerbegabung. Daß man die „Fragestellung und Methoden der Intelligenzprüfung" von akademischer Seite her behandeln ließ, war darum richtig, weil dieses Gebiet vorläufig noch immer vorwiegend erst eine rein wissenschaftliche und noch lange nicht schulpraktische Angelegenheit ist.

1. An erster Stelle sprach in guter Gliederung und schöner Verständlichkeit Prof. William Stern-Breslau. Er faßte Intelligenz als die formale Fähigkeit, die sich in einer allgemeinen schnellen und richtigen Anpassung an neue Anforderungen bekundet, und schied sie von dem Talent als der Begabung für ein inhaltlich begrenztes Gebiet wie der Mathematik, des Zeichnens usw. Eine genaue Kenntnis nun der psychischen Natur der Schülerindividualität wird gefordert erstens von der Notwendigkeit der Individualisierung in der Schularbeit, dann von den verschiedenen, sich gegenwärtig entwickelnden Schulorganisationen, die ihre Zöglinge nach der Begabung gruppieren sollen, und drittens von der ganzen Reihe der neuen Veranstaltungen (Jugendfürsorge, schulärztliche Überwachung, Jugendgericht), für die eine Kenntnis der psychischen Fähigkeiten der Kinder unerläßlich ist. Unabweisbares Bedürfnis auf diesen drei Gebieten ist die Verfügung über taugliche Prüfungsmethoden, die 1. schnell — auch ohne längere vorgängige Beobachtungszeit — über den geistigen Stand des Prüflings orientieren, die 2. die innere Veranlagung in ihrem Kerne, d. h. unbeeinflußt von den äußeren und zufälligen Faktoren (z. B. dem Milieu) aufdecken, die es 3. erlauben, die im Total enthaltenen Teilbestimmtheiten (Willenseigenschaften, Affektbeteiligung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis usw.) gesondert festzustellen, die 4. noch einen objektiven Maßstab bieten, der überall anlegbar ist, der die Vergleichung der Prüflinge untereinander und die Zuweisung zu Begabungsgruppen oder Intelligenzstufen ermöglicht. Die Ausarbeitung solcher Untersuchungsverfahren, die durch die Kenntnis der Schülerindividualitäten, wie sie der Lehrer im Unterrichte gewinnt, keinesfalls ersetzt werden können, ist eine Forderung an die wissenschaftliche Psychologie. Unstatthaft aber erscheint der frühere Versuch, einem einzelnen „Test" entscheidenden symptomatischen Wert zuzuerkennen; es bedarf zur Bestimmung des Intelligenzgrades vielmehr ganzer Testserien, deren Ergebnisse zu einer Resultante zu verarbeiten sind. Talentprüfungen sind bisher für die Zeichen- und Rechenfähigkeit angestellt worden. Schwieriger werden die Intelligenzuntersuchungen. Für sie haben sich zwei Typen des Verfahrens entwickelt. Das Staffelverfahren gestattet an der Hand einer für jede Altersstufe aufgestellten Testserie das „Intelligenzalter" des Kindes festzustellen und mit seinem physischen Alter zu vergleichen. So ist es möglich, einen Rückstand oder Vorsprung nach Jahresgraden zu bemessen und darnach die Überweisung in Hilfs- und Förderklassen vorzunehmen. Gegenüber dieser gröberen Methode verwendet das Rangverfahren weit feiner abgestufte Tests, mittels deren es dann gelingt, die Schüler in eine Intelligenzreihe zu bringen, die durchaus der Rangordnung ähnelt, die in der Klasse auf Grund längerer Bekanntschaft von dem Lehrer aufgestellt wird. Alles in allem erweisen sich die Intelligenzprüfungen von solcher Bedeutung, daß sie eine Förderung durch behördliche Einrichtungen verdienen. So sollten die Universitäten gut ausgestattete Institute für Jugendkunde begründen und die Schulverwaltungen nach dem Vorbilde des schulärztlichen Dienstes schulpsychologische Ämter schaffen.

2. Sterns Ausführungen fanden dann durch Meumanns Referat über die Untersuchung der Denktätigkeit als Methode der Intelligenzprüfung eine wertvolle Ergänzung in folgendem Gedankengange.

Die begrifflich so schwierig zu fassende Begabung äußert sich an den auf sie bezogenen empirischen Tatbeständen in einer allgemeinen Steigerung der geistigen Leistungen, die offensichtlich auf der Fähigkeit zum selbständigen Denken beruht. Sucht man diesen Grundzug näher zu bestimmen, dann fällt am Begabten vor allem die Neigung zum planmäßigen Zusammenfassen auf. Dieses synthetische Denken zeigt aber zahlreiche Abstufungen, die so in eine Reihe zu ordnen sind, daß man die stärkere Intelligenz bemißt an der schärferen Bestimmtheit der logischen Beziehungen. Dabei ist dem Mißverständnis vorzubeugen, daß die Begabung sich nur im Gebiete des abstrakten Denkens zeige. Sie greift ein zunächst in die sinnliche Wahrnehmung, und es gilt als intelligent, wer unter begrifflichen Gesichtspunkten beobachtet und die erfaßten Tatbestände in logische Zusammenhänge einreiht. Es bekundet sich die Intelligenz weiter auch in den Gedächtnisleistungen, die höher zu bewerten sind, je weniger sie nichts mehr als bloße Reproduktionen darstellen. Es tritt die Begabung ferner in dem Beziehungsreichtum der Phantasieleistungen zutage. Der Gipfel aber ist erreicht, wenn die Gesamtheit der Erfahrungen und Kenntnisse in einem einzigen großen Zusammenhang erscheint, in dem nichts isoliert auftritt, sondern geordnet nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Überordnung und Unterordnung.

So finden sich überall Spuren der Begabung durch das ganze geistige Leben hindurch. Um nun an ihnen den Intelligenzgrad bestimmen zu können, ist eine große Menge von Methoden ausgebildet worden. In mannigfaltiger Variation hat man zuerst die Reproduktionsmethode angewendet, bei der — häufig unter Verbindung mit Zeitmessungen — auf ein Reizwort hin ein Reaktionswort von der Versuchsperson abgefordert wird. Je nachdem ob für die Reproduktion eine bestimmte Vorschrift zu befolgen ist (z. B. einen übergeordneten Begriff zu suchen) oder ob ohne eine besondere Aufgabenstellung geantwortet werden soll, scheidet sich die gebundene Form von der freien Form der Reproduktionsmethode. Modifikationen hat insbesondere die Würzburger Schule entwickelt; sie sind für die Anwendung auf Kinder aber zu schwer. Gute Ergebnisse dagegen hat das Verfahren erzielt, bei dem — vorher durch Beispiele erläutert — die Aufgabe gestellt wird, daß Reiz und Reproduktion im Verhältnis von Ursache und Wirkung stehen sollen. Eine zweite Methode der Intelligenzprüfung, der ersten nahestehend, ist die von Karl Groos angegebene, bei der vorgelegte Wörter in einen Satz zu verknüpfen sind und bei der sich wiederum durch das Fehlen oder Aufstellen bestimmter Einschränkungen zwei Formen unterscheiden. Da es den meisten Schülern leichter fällt, ihre Denkbeziehungen in einem Satze zu entwickeln, als unter einer Frage, die immer eine hemmende Spannung hervorruft, zu antworten, hat man hier einen starken Vorzug der Groosschen Methode, zu dem noch als vorteilhaft ihre Anwendbarkeit auf allen Stufen der Schulbildung hinzutritt. Ein drittes Verfahren gibt den Versuchspersonen Wortpaare und läßt deren logisches Verhältnis bestimmen; es hat den Nachteil, daß die erfaßten logischen Beziehungen vielfach darum nicht erkannt werden können, weil den Schülern zumeist die notwendigen sprachlichen Bezeichnungen fehlen. Über diesen Mangel kommt eine vierte Methode dadurch hinweg, daß sie zu einem dargebotenen Begriffspaar (Vater, Sohn) ähnliche Fälle bilden läßt (Mutter, Tochter). Der intelli-

gente Schüler versteht die Aufgabe am Beispiel. Für den Gebrauch bei jüngeren Kindern und bei niederer Intelligenz sucht man das Analogieverfahren durch eine fünfte Methode noch zu erleichtern. Man bietet erst ein Begriffspaar wie „oben und unten“ und läßt dann immer zu einem gegebenen Wort (etwa „rechts“) die Ergänzung nach dem gleichen logischen Verhältnis angeben. Neu ist eine sechste Methode. Es werden Wörter, aus denen der Schüler Sätze bilden soll, so gewählt, daß zwar mehrere Beziehungen zwischen ihnen herstellbar sind, aber eine bestimmte die beste Lösung darstellt. Regelmäßig zeigt sich nun, daß die intelligenten Schüler die Pointe gut erfassen und daß mit dem fallenden Begabungsgrade immer allgemeinere und schließlich sinnlose Satzverbindungen auftreten. (Elektrische; Zeit! — „Die Elektrische braucht Zeit“ — „Die Elektrische fährt zu bestimmter Zeit“ — „Durch die Elektrische spart man Zeit“.) Gesteigert wird die Methode dadurch, daß eine größere Reihe von Wörtern oder Wortpaaren in sinnvollen Zusammenhang zu bringen sind. Hierbei zeigt sich deutlich, wie das unintelligente Kind geneigt ist, ohne Denken in der Sache nur eine rein sprachliche Verknüpfung herzustellen. (Beispiel: Farbe, grün; Geschmack, sauer. — „Die grüne Farbe hat einen sauren Geschmack!“) Eine letzte Gruppe von Verfahren der Intelligenzprüfung bilden die Kombinationsmethoden. Sie bestand in der ältesten, von Ebbinghaus ausgebildeten Form darin, daß ein lückenhafter Text aus dem Sinne des Ganzen heraus auszufüllen ist. Daß hierbei die kombinierende Tätigkeit aber gegen rein äußerliches und sprachliches Ergänzen sehr zurücktritt, hat man bald erkannt. Besser sind in dieser Hinsicht die Verfahren, die — besonders von den Psychiatern angewendet — nicht mit einzelnen Worten arbeiten, sondern in einer Geschichte denken lassen; sei es, (um die Erfassung des Ganges und der Pointe zu prüfen), daß einfach nachzuerzählen ist, sei es, daß man eine begonnene Erzählung zur Fortsetzung und Vollendung aufgibt, sei es, daß nur als Hilfe ein paar Stichwörter vorgelegt werden, sei es, daß nach einem Vorbilde eine Geschichte zu erfinden ist. — Finden nun aus der Vielzahl der Methoden mehrere gleichzeitig sachgemäße Anwendung, so zeigen an ihnen dieselben Kinder immer die gleichen Intelligenzmerkmale. Solche Züge sind im Bilde der begabteren Schüler, daß sie sich kritisch verhalten und nicht alles ohne weiteres hinnehmen, daß sie häufig in ihren Gedankengängen besondere Wege einschlagen, daß sie in ihrer Denkarbeit vor den allgemeineren logischen Beziehungen die spezielleren bevorzugen und diese auch bestimmt erfassen, daß sie ein Eigenes finden. Die geistigen Leistungen, an denen sich die Begabung kundgibt, lassen sich nun in eine Reihe ordnen, der die bestimmten Grade von Intelligenz zugeordnet sind. Es bedeutet noch eine geringere Begabung, wenn die logische Subsumtion gelingt; höher steht die Arbeit mit räumlicher Beziehung, höher noch die mit zeitlichen Verhältnissen. Eine weitere Stufe aufwärts liegt das vergleichende und beziehende Denken, bei dem wieder die Erkennung der Ursache, dann der Wirkung, weiter des Grundes, schließlich der logischen Folge als Intelligenzskala aufstellbar ist.

3. Noch nach einer anderen Seite suchte der Kongreß das Thema der Intelligenzprüfung zu erfassen. Er ließ durch Privatdozent Dr. Kramer-Breslau darstellen, wie sich die Untersuchung bei kriminellen und psychopathischen Kindern gestaltet, bei denen es, wie der Vortragende ausführte, festzustellen gilt, ob die geistigen und moralischen Defekte auf einem Mangel an Begabung oder auf Einflüssen des Milieus beruht.

4. Für die Besprechung der drei gedankenreichen Referate hätte es sich empfohlen, einen vereinbarten Gang einzuschlagen und damit zu verhindern, daß die Debatte in einem unruhigen Zickzack hin- und hersprang. Wir versuchen, aus dem Durcheinander von Gedanken in einem geordneten Zusammenhange das Bemerkenswertere herauszustellen.

Nach ihrer rein wissenschaftlichen Seite wurde die Frage der Intelligenzprüfungen nur hier und da im Vorübergehen gestreift. Man wies darauf hin, wie die theoretische Bewältigung des Problems durchaus noch nicht gelungen sei: es mangele die Wesenserkenntnis der Intelligenz und die Erfassung der sie bestimmenden Faktoren; es wären einige Tests, besonders die von Binet, mit Fehlern behaftet und sie wiesen Lücken auf, die durch Verfahren mit Verwendung anderer Ausdrucksmöglichkeiten, z. B. der zeichnerischen neben der sprachlichen, auszufüllen seien; es bedürften die Methoden beim Übergang von der Theorie zur Praxis einer technischen Zurichtung. (Deuchler, Elsenhans, Fischer, Gaudig.)

Mit weit größerem Eifer wendete sich die Diskussion der pädagogischen Anwendung der Intelligenzprüfungen zu. Hier war anfangs, trotz der vorsichtigen Zurückhaltung der Akademiker, eine Gegnerschaft zwischen Wissenschaftlern und Schulleuten zu befürchten. Doch klärte der Verlauf der Aussprache dies und jenes Mißverständnis auf, und man gewann den Eindruck einer friedlichen Verständigung.

Allgemein würdigte man von seiten der Pädagogen das Bestreben der Wissenschaft, mit den Intelligenzprüfungen der Schulpraxis ein Instrument zur sicheren Bestimmung der Schülerindividualitäten darreichen zu wollen. Ganz besonders wäre, wie Muthesius u. a. bemerkte, die Ausbildung von Methoden, die bei Schulaufnahmen gute Dienste leisteten, eine dankenswerte wissenschaftliche Tat. Aber es wollte kein rechtes Vertrauen in die Wirksamkeit der experimentellen Verfahren aufkommen, und es standen viel Bedenken gegen ihre systematische Verwendung auf. So führte Sickinger, der bekannte Mannheimer Stadtschulrat, aus, daß sich die Charakteristik und Bewertung der Schüler auf komplexe Erscheinungen zu gründen habe, deren Erfassung den verschiedenen Tests keinesfalls gelingen könne, und daß weiter die Ergebnisse der Intelligenzmessungen doch immer dadurch gefährdet werden, daß die Schüler durch die Ermüdung und durch andere Einflüsse wechselnd disponiert sind. Diesen Mängeln gegenüber gewinnt die lange pädagogische Erfahrung des Lehrers, die er aus der Stetigkeit der Unterrichtsarbeit und aus der intimen persönlichen Bekanntschaft mit dem Schüler gewinnt, außerordentlich an Wert, vor allem durch die Fülle des Beobachtungsmaterials. (Gaudig, Muthesius, Sickinger.) Freilich weisen die differenten Urteile innerhalb eines Lehrerkollegiums auch wieder darauf hin, daß der praktische Schulmann auch nicht immer in der besten Lage ist, den Schüler richtig zu beurteilen. (Schwarz, Meumann.) So möchten also Wissenschaft und pädagogische Praxis — wechselseitig gebend und nehmend — einander ergänzen. Eines schulpsychologischen Amtes, von dem man eine neue Abhängigkeit des Lehrers argwöhnte, bedarf es aber (so meinten die Pädagogen) keinesfalls; das Lehrerkollegium muß die Fähigkeit haben, sich zu einem psychologischen Observatorium auszugestalten. Erforderlich dazu ist, weil die Berufsbegeisterung allein noch lange nicht die Erkennung der Schülerindividualität verbürgt, eine sehr gründliche Schulung der Lehrer in der modernen Psychologie und Pädagogik, und Aufgabe des Staates verbleibt es, die hierzu notwendigen Bildungsveranstaltungen an den Universitäten einzurichten.

5. Die pädagogische Bedeutung des Intelligenzproblems liegt nicht nur in der tiefgreifenden Wirkung, die eine sichere Erfassung der Schülerindividualität auf die didaktische Gestaltung der Unterrichtsarbeit ausüben muß, sie tritt offensichtlicher noch in einem ganz entscheidenden Einfluß auf die Schulorganisation zutage. Der Kongreß ging in den Nachmittagsverhandlungen des zweiten Tages drei solchen organisatorischen Erscheinungen nach. Er ließ durch Dr. Deuchler-Tübingen die „Psychologischen Grundlagen des Mannheimer Systems" vertreten, Prof. Dr. Petzoldt-Spandau über „Sonderklassen für Hervorragend-Befähigte" sprechen und Prof. Dr. Raschke-Wien seinen Plan über „Mindestlehrstoff und Normallehrstoff" entwickeln. Leider konnte bei der Knappheit der Zeit auch nicht eines der drei wichtigen Themen mit hinreichender Gründlichkeit erörtert werden. Immerhin werden auch von diesem Teile der Kongreßverhandlungen wenigstens wertvolle Anregungen mit fortgenommen worden sein.

Deuchler verzichtete zugunsten eines Zeitgewinnes auf ein Referat — sein Beispiel hätte Nachahmung verdient! — und stellte nur seine Thesen zur Besprechung. Er fand dann leider nicht die ihm zukommende ausreichende Gelegenheit, im Schlußworte auf die Einwände zu antworten. Seine Ausarbeitung im Vorberichte sei, weil sie u. E. in ihrer wissenschaftlichen Durchdringung des Problems mit zu den besten Darbietungen des Kongresses gehörte und weil sie unter einem kurzen Auszug nur leiden würde, in ihrer Vollständigkeit wiedergegeben:

„Intelligenz und Schule (Mannheimer System)."

I. Notwendigkeit der Gliederung. 1. Die Organisationsfragen sind als relativ selbständige Probleme aufzufassen, die bis zu einem gewissen Grade unabhängig von den Fragen der besonderen Unterrichtsgestaltung gelöst werden können.

2. Die Unmöglichkeit, alle Schüler der gleichen Entwicklungsstufe in eine Willensgemeinschaft zur Bildungsarbeit so zu vereinigen, daß jeder Schüler die bestmögliche Förderung erfährt, erfordert die Einrichtung verschiedener, der Arbeitsfähigkeit einzelner Schülergruppen angepaßter Unterrichtsbedingungen.

II. Möglichkeit der Gliederung. 1. Nach rein psychologischen Begabungskriterien läßt sich nicht differenzieren, da die Schule auf jeder Stufe die Erfüllung bestimmter Lehrplanforderungen stellen muß.

2. Die Kriterien der Scheidung müssen deshalb immer im Anschluß an die Schulleistungen ausgebildet werden; sie sind aber so zu wählen, daß in ihnen die Begabung in ihren verschiedenen Graden und Richtungen zum Ausdruck kommt; darum bedarf es zur Feststellung und Klärung der Kriterien der Zusammenarbeit der Pädagogen und Psychologen.

3. Die Möglichkeit der Zuordnung zu verschiedenen Arbeits- und Willensgemeinschaften ergibt sich aus dem Vorhandensein deutlich erkennbarer Unterschiede in der graduell abgestuften Reihe der Begabungen; strittige Fälle um die Scheidungsgrenzen herum bilden keinen Einwand gegen die Differenzierung, da sie die Notwendigkeit zweier oder mehrerer Arbeits- und Willensgemeinschaften nicht illusorisch machen.

4. Die Differenzierung verträgt sich mit den allgemeinen schulrechtlichen Anschauungen ebenso wie mit den für sie in Betracht kommenden, tatsächlich vorhandenen Inhalten des sozialen Bewußtseins.

III. Verhältnis der einzelnen Abteilungen zum Ganzen; Grad, Art und Formen der Differenzierung. 1. Die Gesamtheit der nach einem Programm unterrichteten Schüler (eines Ortes) ist als eine Schulgemeinschaft zu betrachten; demgemäß sind Einrichtungen zu treffen, die in diesem Sinne das Gemeinschaftsbewußtsein ausbilden helfen; zu verwerfen ist das Prinzip der geschlossenen Klassengemeinschaft.

2. Wie weit die Differenzierung getrieben werden soll, ist im allgemein verbindlichen Unterricht prinzipiell einmal durch die Rücksicht auf die bestmögliche Förderung des einzelnen innerhalb der Arbeitsgemeinschaft bestimmt, sodann durch das Vorhandensein allgemeiner Kulturbedürfnisse (Handel und Verkehr, Technik und Industrie), deren Befriedigung die Ausbildung der Hauptbegabungsrichtungen (sprachlich-kaufmännisch und mathematisch-gewerblich) verlangt; für die Ausbildung kulturell wertvoller Spezialbegabungen sind Spezialklassen als Fachklassen einzurichten (Zeichnen, manuelle Fähigkeiten).

3. Die verschiedenen Arbeitsgemeinschaften müssen in organischem Zusammenhang stehen, so daß Übergänge möglich sind.

4. Als Formen zur Bildung solcher Willens- und Arbeitsgemeinschaften ergeben sich a) die Einrichtung der Sonderaufgaben und freien Arbeiten während des Unterrichts und zu Haus, b) die Einführung von Spezial- oder Neigungsklassen als Fachklassen (neben dem gemeinsamen Unterricht), c) der sukzessive Abteilungsunterricht, d) die Trennung der verschiedenen Arbeitsgemeinschaften in besondere Klassen.

IV. Wert der Differenzierung. Der Hauptwert dieser organisatorischen Maßnahmen besteht in der Möglichkeit, jeden einzelnen Schüler in der bestmöglichen Weise sowohl als Individualität wie auch als Glied der Gemeinschaft auszubilden; es ist die Verwirklichung des Prinzips: größtmögliche Individualität bei größtmöglicher Sozialität auf dem Gebiete der Schulorganisation.

V. Mögliche Differenzierungssysteme. Als Formen gegliederter Systeme kommen zur Verwirklichung in Betracht: 1. das abstrakte, aber gegliederte Einheitssystem, in dessen Tendenz es liegt, die Gesamtheit der Schüler auf die niederen und höheren Schulen ausschließlich nach Zonen der Begabungsgrade zu verteilen (niedere Schulen = niedere Begabungen, höhere Schulen = höhere Begabungen);

2. das Förderklassensystem, das auf einem Lehrplan für die mittleren Begabungen basiert und sich besonders der Pflege der Schwachbegabten annimmt; endlich

3. das Begabungsklassensystem, das sich auf einem für die untere Hälfte der normalen Begabungsgrade etwa eingerichteten (Minimal-)Lehrplan aufbaut, den höheren Begabungsgraden im geeigneten Zeitpunkt den Zusammenschluß zu besonderen Willensgemeinschaften mit höheren Arbeitszielen ermöglicht und dabei den Hauptbegabungsrichtungen und den Spezialbegabungen in entsprechender Weise Rechnung trägt; für diejenigen Schüler, die dann in dem Stammverband noch keine geeigneten Arbeitsbedingungen finden können — es wird sich zumeist um kränkliche, leichter und schwerer Abnorme handeln — sind Einrichtungen im Sinne der bestehenden Förder- und Hilfsklassen zu treffen.

VI. Beurteilung des Mannheimer Systems. Das Mannheimer Schulsystem entstand zuerst in der Form des Förderklassensystems, zeigt aber in den letzten Jahren infolge seiner Sprach- und Neigungsklassen die Tendenz, sich im Sinne des obengenannten Begabungsklassensystems auszubilden und stellt unter den für dasselbe vorhandenen Bedingungen die einzig mögliche Lösung dar (wegen des Lehrplans), auf organisatorischem Wege den Wert der nach der Arbeitsfähigkeit der Schüler gegliederten Klassenorganisation zu realisieren.

Von den Gegnern des Mannheimer Systems, denen in der Debatte gut entgegengetreten wurde, ließ sich H. Fricke-Hamburg hören. Es seien auch seine Leitsätze unverkürzt wiedergegeben:

1. Die Differenzierung der Schüler nach ihrer Begabung führt in ihrer Konsequenz zum Einzelunterricht, d. h. zur Auflösung der Schule.

2. Aus Gründen sozialer Natur können wir den Unterricht in Schulgemeinschaften nicht entbehren.

3. Unter der Voraussetzung eines gemeinsamen Unterrichtes kann aus der Differenzierung der Begabungen nur die Forderung nach einer geringen Klassenfrequenz

abgeleitet werden. In dem Gesamtunterricht ist die Individualität der einzelnen Schüler nach Möglichkeit zu berücksichtigen.

4. Kinder mit Gehirn- und Sinnesdefekten, die dem Unterrichte gesunder Kinder nicht zu folgen vermögen, sind auf Grund ärztlicher Gutachten zu besonderen Gruppen zu vereinigen (Hilfsschulen für Schwachbefähigte, Sonderklassen für Schwerhörige, Taube und Blinde, Idioten-Anstalten).

5. Die Trennung der gesunden Kinder nach ihren Begabungsunterschieden in zwei oder drei Gruppen entzieht den Einzelindividuen die Vorteile des Gesamtunterrichtes.

6. Das Mannheimer Schulsystem kann weder den einzelnen Schüler zu seiner Begabung entsprechenden Höchstleistungen befähigen, noch ihn in sozialer Hinsicht auf die Aufgaben des Lebens genügend vorbereiten.

Wie das Mannheimer System nur als Organisationsproblem der Volksschule praktische Bedeutung hat, so ist die Frage der Sonderschulen für Hervorragend-Befähigte vorerst allein eine Angelegenheit der höheren Bildungsanstalten. Da sie in der Öffentlichkeit weit weniger als Sickingers Ideen behandelt worden ist und noch sehr der Klärung bedarf, wendete sich ihr das besondere Interesse der Diskussion zu. Man brachte — soweit sich überhaupt bei drei Minuten Redezeit die Gedanken klar entwickeln ließen — eine ganze Reihe von Einwänden und Bedenken. Es würden, so befürchtete man, der Schule mit den begabteren Schülern die aufmunternden, führenden und fortreißenden Geister entrissen und damit erleide bei Lehrern und Zöglingen die Lust am Unterricht eine Beeinträchtigung; es würde ferner durch die Absonderung der Intelligenteren eine hochmütige Geistesaristokratie herangezüchtet, die von schädlichem Einflusse auf die Gesellschaft sein müsse; es sei weiter nicht möglich, mit aller Sicherheit die Hochbefähigten zu erkennen, und Fehlgriffe würden unvermeidlich sein; es bestünde schließlich die Gefahr, daß bei der Sondererziehung der Charakter und die Gesundheit der Zöglinge Schaden erleide. Aber es fehlte Petzold, der in seinem Referate von vornherein den erwarteten Einwänden entgegenarbeitete und für die praktische Durchführung seines Planes einige Hinweise gab, nicht an einer kräftigen Unterstützung, die mit Eifer für eine Abstellung der „Not der Hochbegabten“ (Stern) eintrat, freilich dabei offen ließ, ob die Sonderschule die einzige und richtige Lösung sei.

Auch Raschkes Plan mit dem Kennwort „Mindestlehrstoff und Normallehrstoff“ will den höheren Schulen einen Weg zu einer Berücksichtigung der Begabungsunterschiede zeigen. Der Vorschlag geht, um es kurz zu sagen, darauf hinaus, im Gegensatz zu dem hergebrachten, für alle Zöglinge verbindlichen uniformen Lehrplan einer Schule zwei Lehrgänge — einen erheblich an Umfang des Stoffes reicheren und einen weniger belasteten — nebeneinander einzurichten und jedem Schüler die Freiheit zu gewähren, je nach seiner Begabung an der einen oder der anderen Stelle des im allgemeinen vorgeschriebenen Studiums sich eine Erleichterung zu schaffen, so daß er seine Hauptkraft auf die ihm liegenden Fächer konzentrieren kann. Bei dieser Beweglichkeit würden nach Raschkes Meinung die beiden gleichberechtigten, einander zuwiderlaufenden Forderungen nach Entlastung des einzelnen Schülers und nach Vertiefung der Bildungsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgebieten eine Erfüllung erfahren können, ohne daß man zu einer gänzlichen Auflassung eines Gegenstandes gezwungen ist oder sich mit minderwertigen Leistungen eines Teils der Schüler in einer ihm schwierigen Disziplin zufrieden gibt. Die praktische Durch-

führung wäre so zu denken, daß alle Klassen, für die das System gelten soll, bei gleicher Stundeneinteilung in einer A-Abteilung mit Normallehrstoff und B-Abteilung mit Mindestlehrstoff parallel geführt werden, daß jeder Schüler verpflichtet ist, eine bestimmte Anzahl von Gegenständen im Normalmaß zu betreiben und daß unter Verzicht auf Kompensation schlechter Leistungen nur gute Erfolge sowohl im A- wie im B-Kursus die Bedingung zum Aufsteigen geben.

* * *

Die bedeutsame pädagogische Reformationszeit, in der wir leben, mußte auch ihre falschen Propheten, ihre Bauernaufstände und ihre Bilderstürmerei erleiden. Die unsinnige Schulhetze einiger ungestümer Geister hat viel böses Blut erregt und hat durch eine ungerechtfertigte Erregung der Gemüter das Ansehen der großen pädagogischen Renaissance geschädigt. Der Kongreß aber, dem jene maßlosen Radikalisten der Pädagogik ferngeblieben waren, hat durch die vornehme Art seiner Verhandlungen ganz sicher weithin im Lande — und hoffentlich auch bei den Regierungen — ein festes Vertrauen gewonnen. Nicht daß er schwachmütig den offenen Angriff auf den und jenen kranken Punkt unseres Bildungswesens gescheut hätte; aber wo die Kritik geschah, dort befleißigte sie sich einer guten Gesinnung und eines besonnenen Denkens. Vor allem jedoch: Es wurde durchweg positive Arbeit zu schaffen versucht. Darum in Summa: Der Bund für Schulreform erwarb sich durch die Veranstaltung des Kongresses ein pädagogisches Verdienst.

Schülervergehen und Schulstrafen unter statistischen Gesichtspunkten.

Von Ferdinand Kemsies.

(Fortsetzung.)

Eine empirische Pädagogik wird sich keineswegs des Versuchs enthalten können, Beziehungen zwischen Schulstrafen und Schülertypen, Schulklassen, Zeitlagen u. a. aufzusuchen, um sie als Ausgangspunkte zur Erforschung kausaler Zusammenhänge zu nehmen. Ein unschätzbares, bis jetzt nicht ausgenutztes Material bieten in dieser Hinsicht die Klassenbücher der höheren Lehranstalten, in die alle besonderen Vorkommnisse, insbesondere Lobe und Tadel der Schüler mit Begründung eingetragen werden. Diese schriftlichen Strafnoten sollen auf das Ehrgefühl der Schüler einwirken, man darf deshalb mit ihnen nicht zu freigebig verfahren, um nicht durch zu häufige Verhängung von Tadeln das Ehrgefühl abzustumpfen und die Arbeitslust herabzudrücken. Man ist in pädagogischen Kreisen nicht immer darüber orientiert, wie die Strafen, speziell Ehrenstrafen in vielen Schulen angewendet werden, wie sie sich auf die einzelnen Schülertypen und Klassen verteilen und welche Erfolge sie einzubringen pflegen. Es wirkt auf jeden Pädagogen wie eine Überraschung, wenn er aus einer Zusammenstellung der Tadel ersieht, wieviel er selbst im Laufe eines Schuljahres verhängt, und was er durch sie erreicht.

Aus den Klassenbüchern der fünf unteren Klassen (VI. bis OIII.) einer Realanstalt wurden durch Auszählung der Strafnoten nach verschiedenen Gesichtspunkten eine Reihe von Tabellen hergestellt. Sie enthalten die Strafen, die während eines mehrere Jahre zurückliegenden Wintersemesters, das 24 Schulwochen umfaßte, in die Tagebücher der Anstalt eingetragen sind und zum Teil Ehrenstrafen vorstellen, die vor der Klasse erteilt wurden, zum Teil Mitteilungen an das Elternhaus, Nachsitzen, Arrest oder eine körperliche Züchtigung zum Ausdruck brachten.

In die Klassenbücher aller höheren Lehranstalten werden bekanntlich die Schulstrafen sowie die wichtigsten täglichen Vorkommnisse des Schul- und Schülerlebens in Form von kleinen Notizen aufgenommen: Schulversäumnisse, Verspätungen, das Arbeitspensum der einzelnen Lehrstunden, Tadel und Lobe mit kurzer Begründung, Ausfall der Haus- und Klassenarbeiten, jede mit einem Prädikat (Nummer) und mit der Fehlerzahl versehen. So häuft sich in den Klassenbüchern ein brauchbares statistisches Material an zur Charakteristik der Schüler, der Erziehungs- und Unterrichtsleistungen, das der fachmännischen Bearbeitung wert erscheint. Die Notizen dienen zunächst als Anhalt für die Entwürfe der Schulzeugnisse und Rangordnungslisten und werden durch die nicht registrierten Beobachtungen der Fachlehrer sowie durch Rücksprachen mit den Angehörigen der Schüler ergänzt. „Mit Beachtung der Notizen[1]) der Klassenbücher werden vierteljährlich oder mindestens halbjährig allen Schülern Zensuren erteilt, in denen sich die Anstalt über den Standpunkt des einzelnen Schülers in Beziehung auf seine Leistungen in jedem einzelnen Lehrgegenstand und über Führung, Fleiß und Aufmerksamkeit ausspricht. Auf die sorgfältige und hinreichend ausführliche Abfassung der Zensuren durch die einzelnen Fachlehrer und vornehmlich durch den Ordinarius hat der Direktor um so mehr zu halten, je mehr darauf für die Handhabung der Disziplin in der Schule und für das Zusammenwirken derselben mit der Zucht des elterlichen Hauses zur Förderung der Schüler ankommt. Die im Laufe des Schuljahres abgegebenen Urteile und Zeugnisse, insbesondere aber am Schlusse des Jahres bilden dann die Unterlagen für die Versetzung."

Zum ersten Male ist nun hier der Versuch angestellt, die Strafvermerke aus den Klassenbüchern nach psychologischen und hygienischen Gesichtspunkten zu gruppieren und zu verwerten. Es sind Schülergruppen und Schülervergehen erörtert, die Sorgenkinder durch sie charakterisiert, Unaufmerksamkeit und Stundenplan bzw. Zeitlage des Unterrichts, Unfleiß und Lehrplan bzw. Hausaufgaben nach der Zahl der Strafen aufeinander bezogen und die Aufgaben einer Schülerfürsorge vorgezeichnet.

Mündliche Zurechtweisungen, strafende und drohende Worte bzw. Scheltworte (letztere sind bekanntlich unstatthaft) werden nicht in die Klassenbücher eingetragen, selbst körperliche Züchtigungen werden meist nicht vermerkt. Die Zahl dieser den schriftlichen Tadeln voraufgehenden kleineren Mittel und Strafandrohungen fällt jedenfalls höher aus als die Zahl der Strafen selbst. Die Strafnote ist gewöhnlich schon eine Sammelstrafe. Es erhält z. B. ein Schüler einen Tadel, weil er dreimal unordentlich in seinen Arbeiten befunden wurde. Ein andrer eine Strafnote, weil er sechsmal seine häusliche Arbeit nicht angefertigt hatte, und erst als er sich in der folgenden Woche zum siebenten Male unfleißig zeigte, wurde ihm ein zweistündiger

[1]) Ministerial-Erlaß.

Arrest zudiktiert; da er in der nämlichen Woche wegen Unfleißes, jetzt zum achten Male, getadelt werden mußte, wurden ihm zwei weitere Stunden Arrest auferlegt.

In Sexta wurden bei 29 Schülern Bestand 139 schriftliche Tadel und 448 eingetragene Lobe im Semester gezählt. Es scheint, daß der Eifer der jungen Scholaren über den grünen Klee gelobt worden ist. In Quinta stehen die Tadel zu den Loben gerade im umgekehrten Verhältnis, nämlich wie 371 : 129 bei 40 Schülern in der Klasse. In Quarta und Tertia sinkt die Zahl der Lobe bereits auf ein Minimum. Die zahlreichen lobenden Anerkennungen einfacher Pflichtleistungen sind den Sextanern in der Hauptsache von einem einzigen Herrn gezollt worden, der das gleiche Verfahren in anderen Klassen nicht anwendete; von ihm allein rühren 339 Lobe her, denen nur 34 Tadel gegenüberstehen, die er in 24 Wochen und je acht Unterrichtsstunden verhängte. Dagegen trug ein anderer, der sechs Wochenstunden unterrichtete, drei Lobe und 33 Tadel ein. Ein Lehramtskandidat, dem acht Stunden zugewiesen waren, folgte anfangs dem Beispiel des zweiten, indem er ein Lob und 21 Tadel austeilte; später jedoch neigte er den Anschauungen des ersten zu und schrieb in der gleichen Zeit 102 Lobe und 21 Tadel ein.

Die philanthropische Neigung mancher Lehrer, das Ehrgefühl der jüngeren Schüler durch häufige Belobigung ihrer Leistungen anzustacheln, hat aber eine unbillige Nachsicht gegen etwaige Verfehlungen der Schüler nicht zur Folge gehabt. Ein nennenswerter Unterschied in bezug auf die Handhabung der Strafgewalt ließ sich bei den beteiligten Lehrkräften nirgends nachweisen. Wir konstatieren

in Sexta während des Semesters (29 Schüler)

34	Tadel	in	8	Wochenstunden	Deutsch und Religion	bei 1	Lehrer
33	„	„	6	„	Französisch	„ 1	„
42	„	„	7	„	Rechnen und Naturbeschreibung	„ 1	„
30	„	„	9	„	der übrigen Fächer	„ 3	Lehrern

In Quinta während eines Vierteljahrs (40 Schüler)

32	Tadel	in	7	Wochenstunden	Deutsch und Religion	bei 1	Lehrer
39	„	„	6	„	Französisch	„ 1	„
38	„	„	6	„	Rechnen und Naturbeschreibung	„ 1	„
39	„	„	11	„	der übrigen Fächer	„ 4	Lehrern

Bei einer vorläufigen Mitteilung der folgenden Strafenstatistik ist von fachmännischer Seite darauf aufmerksam gemacht worden, daß die Zahl der schriftlichen Tadel in den unteren Klassen verhältnismäßig hoch ausgefallen sei. Ich wage dies zu bezweifeln, wenigstens solange, bis andere Zahlen als Vergleichsmaterial vorgelegt werden können. Für den gegenwärtigen ersten Versuch einer Statistik ist übrigens eine relativ hohe Zahl von Nutzen; denn es kommt nicht darauf an, das pädagogische Verfahren einzelner Lehrpersonen daran zu prüfen, sondern den wechselnden status psychicus der Schüler während des Unterrichtshalbjahres und im Laufe des Schultages kennen zu lernen.

Tab. 1 gibt einen Überblick über die in den fünf Klassen, deren Schülerbestand in der ersten Kolumne angegeben ist, verhängten Strafen, und zwar getrennt für das I. und II. Quartal des Semesters; sie sind aus sofort erkennbaren Gründen wieder für je vier aufeinanderfolgende Wochen gesondert aufgeführt. Es ergeben sich die Teilsummen $91 + 138 + 108 = 337$ im ersten Vierteljahr und $88 + 206 + 154 = 448$ im zweiten Vierteljahr. Gesamtsumme $337 + 448 = 785$. Im ganzen

bilden 785 Strafen bei 140 Schülern, d. i. 5,5 durchschnittlich für jeden, die statistische Unterlage unseres Versuchs, eine kleine Zahl, die zudem nur aus einer einzigen Schule stammt. Ihre statistische Brauchbarkeit beruht darauf, daß jede einzelne Strafe nicht bloß mechanisch gezählt, sondern psychologisch-pädagogisch erfaßt werden konnte, was sich bei einem Material, das verschiedenen Anstalten entnommen wäre, nicht leicht hätte bewerkstelligen lassen. Ihre Bedeutung liegt darin, daß sich die Strafen nach Regeln verteilt zeigen, die aus den gewöhnlichen Beobachtungen und Erfahrungen der Praxis sich nicht leicht ableiten lassen, vielmehr auf diese interessante Schlaglichter werfen.

Tabelle 1.

Schülerzahl	Klasse	I. Quartal				II. Quartal			
		Woche 1—4	Woche 5—8	Woche 9—12	Sa.	Woche 1—4	Woche 5—8	Woche 9—12	Sa.
29	VI.	10	28	19	57	17	38	27	82
40	V.	55	59	34	148	40	91	73	204
29	IV.	7	21	26	54	18	36	27	81
23	UIII.	6	22	21	49	12	28	15	55
19	OIII.	13	8	8	29	1	13	12	26
Sa. 140		91	138	108	337	88	206	154	448

Den häufigsten Anlaß zu Strafvermerken gab in allen Klassen die Unaufmerksamkeit der Schüler, auf sie entfallen 43,9 % sämtlicher Strafnoten. Wenn die verschiedenen didaktischen Mittel zur Erregung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit und des Interesses bei den Schülern versagen, werden disziplinarisch-technische Kunstgriffe und Weisungen zur Erhaltung des willkürlichen Aufmerksamseins angewendet, nur in besonderen Fällen finden tadelnde Vorhaltungen statt, die schließlich durch schriftliche Tadel Nachdruck erhalten. Unaufmerksamkeit im pädagogischen Sinne ist ein Sammelbegriff; bis zu einer psychologischen Analyse desselben vermag die pädagogische Praxis kaum vorzudringen; sie versteht darunter unruhig sein, gedankenlos sitzen, abgelenkt oder zerstreut sein, sich mit anderen Dingen beschäftigen u. a. Auf die Veranlassung oder Entstehungsursache der Unaufmerksamkeit einzugehen, ist zuweilen wohl möglich und dann durchaus erwünscht. Nicht selten ist sie eine reine Ermüdungserscheinung. Manche Lehrer sind geneigt, sie als Willensdefekt anzusehen und häufige Unaufmerksamkeit beim Schüler als schlechtes Betragen zu rügen.

Weit hinter der obigen Zahl bleibt der Unfleiß zurück, dem 26,3 % Vermerke im Durchschnitt zugehören. Er stellt eine grobe Pflichtverletzung des Schülers vor und wird daher im Wiederholungsfalle durch Nachsitzen, Arrest, Mitteilung an die Eltern und noch schwerere Schulstrafen geahndet.

Wegen Unfugs wurden 11,3 % Strafen vermerkt, von den leichtesten bis zu den schweren, je nach Art und Umfang des Delikts.

Der Ungehorsam stellt eine sehr grobe Pflichtverletzung vor; er gehört zu den selteneren Vorkommnissen des Schullebens und wird schwer bestraft. Es finden sich darüber 11,4 % Strafnoten.

Unordnung auf dem Platze des Schülers oder in Büchern, Heften, Schreibmaterialien, Kleidung u. a. wurde durch 6,4 % tadelnde Bemerkungen erledigt.

Täuschung und Lügen waren selten und sind durch 0,9 % Eintragungen gekennzeichnet.

In den einzelnen Klassen stellen sich die Prozentzahlen für die sechs Kategorien Schülervergehen überall anders, die Unaufmerksamkeit erreicht jedoch stets das Maximum. In den Zahlen des Ungehorsams und des Unfugs drücken sich die den Altersstufen eigentümlichen Charakterzüge aus; sie steigen von Sexta bis Obertertia, also bis zur Zeit der Flegeljahre, an. Sexta ist durch Unfleiß und Unordnung, Quinta durch Unaufmerksamkeit, Quarta durch Ungehorsam und Unfug, Obertertia durch Ungehorsam und Unordnung besonders charakterisiert.

Tabelle 2.

Klassen	Täuschung (Lügen) %	Unordnung %	Ungehorsam %	Unfug %	Unfleiß %	Unaufmerksamkeit %
Sexta	1	9,5	1	2	54,5	32,5
Quinta	0,7	6	3	6,5	18,5	66
Quarta	1	2	18	16	22	41
U.-Tertia . .	2	4	4	15	26	49
O.-Tertia . . .	—	10,5	31	17	10,5	31
Durchschnittl.	0,9	6,4	11,4	11,3	26,3	43,9

(Fortsetzung folgt.)

Zur Beeinflußbarkeit der Schüler.

Von Johannes Dück.

Meines Wissens ist noch nirgends eine experimentelle Untersuchung in bezug auf den Grad der Beeinflußbarkeit der reiferen Schüler durch den Lehrer gemacht worden. Die Beeinflussung eines Menschen durch einen andern ist nun nicht immer eine bewußte und gewollte, sondern häufig erfolgt eine Nachahmung auch auf Gebieten, auf denen sie der Nachgeahmte gar nicht beabsichtigte. „Wie er sich räuspert, wie er spuckt, habt ihr ihm trefflich abgeguckt.“ Die Nachahmung von Äußerlichkeiten ist es, die auch in der Pädagogik neben dem bewußten und gewollten Einfluß des Lehrers eine Rolle spielt. Beide zusammengenommen geben ein Bild von der Beeinflußbarkeit des Schülers durch den Lehrer überhaupt, ein Bild, das wohl manchen pädagogischen Hinweis in sich bergen dürfte. Wenn ich nun mit meinen diesbezüglichen Untersuchungen an die Öffentlichkeit trete, so weiß ich recht wohl, daß sie kein abschließendes und vollständiges Ergebnis darstellen können; immerhin würde es mir schon zur Genugtuung gereichen, auch andere Forscher und Kollegen zur Diskutierung dieser Frage veranlaßt zu haben.

Bezüglich der Methode war mir zunächst klar, daß die Schüler keine Ahnung von dem eigentlichen Zweck und Ziel des Versuches haben dürften, wenn der Ver-

such überhaupt einen Sinn haben sollte. Ich wählte daher die Beeinflussung durch das Schriftbild, und zwar in folgender Weise: Am Schluß des Schuljahres wurden die 20 Schüler der Klasse, wo ich Ordinarius bin, eingeladen, Papier für die nächste Stunde mitzubringen, um mir einen kleinen freien Aufsatz zu machen; es wurde ausdrücklich betont, daß das Ergebnis keinerlei Einfluß auf die Notengebung hätte, sondern zu pädagogisch-wissenschaftlichen Studien diene. Die Schüler standen seit zwei Jahren unter meinem Ordinariat und waren 16—18 Jahre alt, hatten somit etwa sechs Studienjahre hinter sich. Das Thema teilte ich zuerst mündlich mit, dann schrieb ich es noch an die Tafel; es lautete: „Meine Pläne für die Zukunft"; darunter: „Mein Wahlspruch". Für das „P" in „Pläne" wählte ich die Form eines einfachen Studentenzirkels; „Mein Wahlspruch" war mit einfacher Rundschrift geschrieben. Selbstverständlich sprach ich keine Silbe über diese nicht ganz gewöhnlichen Schriftarten, sondern nur vom Stoff des Aufsatzes, um ja jeden Hinweis auf das eigentliche Ziel des Versuches zu vermeiden. Das Ergebnis überraschte mich in der Tat; es schrieben:

Ohne eine der beiden Schriftmerkmale oder sonstige Zeichen der Beeinflussung	11	Schüler =	55 %
Den Wahlspruch mit Rundschrift allein	6	„ =	30 %
Das verschnörkelte „P" allein	0	„ =	0 %
Wahlspruch mit Rundschrift und verschnörkeltes „P"	2	„ =	10 %
Das Motto, das ich einem meiner Bücher vorgesetzt[1])	1	„ =	5 %
	20	Schüler =	100 %

Also bei nicht weniger als 45 % meiner Schüler läßt sich eine deutliche Beeinflußbarkeit durch ihren Ordinarius oder, wenn man lieber will, ein stark entwickelter Nachahmungstrieb nachweisen. Besonders interessant sind einige Fälle, die deutliche Spuren davon zeigen, daß dieser Nachahmungstrieb im Kampf mit Hindernissen bezw. Hemmnissen gelegen hat (vgl. die Klages'sche Formel: $\frac{T}{W} = R$, wobei T = Triebkraft, W = Widerstand und R = Reagibilität ist!). Je nachdem die Triebkraft bezw. der Widerstand stärker oder schwächer war, wechselte auch das Ergebnis: So haben zwei Schüler eigens die Feder ausgewechselt, um die Rundschrift anfertigen zu können; bei diesen hatte also T einen relativ hohen und W einen verhältnismäßig niedrigen Wert; ein Schüler hat das „M" in „Mein Wahlspruch" mit Rundschrift, das übrige aber mit deutscher Schrift geschrieben; hier hat offenbar sehr rasch „W" das immerhin vorhandene „T" besiegt; drei Schüler haben mit gewöhnlicher Feder, bezw. mit Bleistift, so gut oder so schlecht es eben ging, die Rundschrift nachgemacht. Von den Schülern, die beide Schrifteigentümlichkeiten nachbildeten — beide Schüler, nebenbei bemerkt, sehr intelligent! — ist einer, der eine recht unbeholfene Schrift hat, dem daher die Nachbildung besondere Schwierigkeiten machte; daher muß hier „T" eine besondere Stärke gehabt haben; in der Tat gilt dieser sonst begabte Schüler als noch etwas „kindisch", ist wohl also auch leichter beeinflußbar!

Gegenüber dieser meiner eigenen Klasse versuchte ich das gleiche bei einer Mädchenklasse mit 40 Schülerinnen im Alter von etwa 14—16 Jahren, aber in der Weise,

[1]) Wohl dem Schüler sonst unbekannt, es lautet: „Greif niemals in ein Wespennest, doch wenn du greifst, so greife fest!"

daß ich die an die Tafel geschriebenen Fragen erst zu Hause beantworten ließ, so daß die abweichenden Schriftformen bei der Beantwortung nicht mehr unmittelbar wirken konnten. Das Ergebnis waren nur zwei positive Reaktionen, gegenüber 38 negativen! Wenn ich auch in dieser Klasse nicht Ordinarius war und nur ein Jahr lang in fünf Stunden die Woche Geographie und Geschichte vortrug, so scheint mir der Hauptgrund des überwiegend negativen Erfolges doch in dem etwa achttägigen Zwischenraum zwischen Fragestellung und Antwortgebung ohne längere Einwirkung des Schriftbildes zu liegen.

Auch bei einer anderen Gelegenheit, wo es ursprünglich gar nicht in meiner Absicht lag, konnte ich Erfahrungen über den gewaltigen suggestiven Einfluß des Lehrers auf die Schüler sammeln, wenn es sich auch hier nicht um etwas Äußerliches handelt. Ich ließ nämlich in einer Klasse mit 16—18jährigen Jungen, wo ich ein Jahr Deutsch unterrichtet hatte, gegen Schulschluß einen kleinen Aufsatz schreiben über die Frage: „Welches Buch hat mich am meisten interessiert und warum?“ Als Grund meiner Enquete gab ich den Schülern an, ich wolle für die zwei folgenden Jahre Literaturgeschichte ihren Geschmack und ihren natürlichen Interessenzug berücksichtigen und auch bei Neuanschaffungen für die Schülerbibliothek entsprechend tätig sein. Nun hatte ich im Laufe des Jahres, gemäß den neueren Intentionen des österreichischen Unterrichtsministeriums, einen Roman (bezw. eine Novelle) teils als Schul-, teils als Hauslektüre durchgenommen, nämlich Hauffs „Bettlerin vom Pont des Arts“. Ich konnte nach den Mitteilungen an die Schüler natürlich gar nicht daran denken, daß dies sie besonders beeinflußen würde. Wie groß war also mein Erstaunen, als ich sah, daß von den 36 Schülern nicht weniger als zehn Hauff, davon wieder fünf speziell das durchgenommene Buch nebst ausführlicher Begründung genannt hatten. Die Zahl der durch mich unwillkürlich beeinflußten beträgt also 27,7 %! Ich will nebenbei erwähnen, daß auf weitere von mir während des Schuljahrs zur Lektüre empfohlene Schriftsteller, bezw. Bücher (Schillers „Tell“ und „Wallenstein“, Dahns „Kampf um Rom“, Sienkiewicz „Quo vadis?“, Ganghofers Novellen, Ebers „Die ägyptische Königstochter“, Freytag „Soll und Haben“ und Webers „Dreizehnlinden“) weitere 14 Schüler, also 39 % entfallen, welche meist mehrere der angeführten Bücher nebeneinander nennen. Insgesamt also ist bei etwa 67 % von Schülern dieser Klasse meine Empfehlung richtunggebend und beinflussend für den literarischen Geschmack gewesen, obwohl — oder vielleicht gerade weil?! — es sich um reifere Schüler handelte. Jedenfalls steht fest, daß der Lehrer auf die Schüler, die zu ihm Vertrauen haben, einen gewaltigen psychischen Einfluß ausübt. Von diesem Standpunkt aus seien mir noch einige Worte über die Erziehungskunst überhaupt gestattet!

Der oberste Grundsatz aller gesunden Pädagogik ist der, daß der Schüler bei seinem Lehrer gern lernen soll; er lernt aber nur dann gern, wenn er Interesse hat, sei es nun, daß sein natürlicher Interessenzug dabei zu Hilfe kommt, oder sei es, das das Interesse erst künstlich geweckt wird. Damit aber sind wir schon zu der Frage gekommen, die durch diese Zeilen ein wenig erörtert werden soll: Wie wird das Interesse der Schüler gefördert oder unter Umständen erst wachgerufen und rege erhalten?

Es handelt sich hier um psychologische Fragen, die bei der gegenwärtigen Umwälzung in der Charakterologie wohl noch manche Erörterung bis zur endgültigen Klärung verlangen werden. Deshalb soll hier nicht auf lange Theorien eingegangen,

sondern vom Standpunkt des praktischen Schulmanns aus die Sache behandelt werden. Entsprechend den Hauptcharaktertypen unterscheiden wir zwei Gruppen von Schülern: solche, die in erster Linie der vorgetragene Gegenstand anzieht, und solche, die der Persönlichkeit des Vortragenden besondere Aufmerksamkeit zuwenden. Ich wage die Behauptung, daß bei allen Schulen, besonders aber in den Mädchenklassen, die letzteren in der Mehrzahl sind. Dazu kommt noch, daß wir Pädagogen ja nicht bloß das Wissen ausbilden, sondern auch „erziehen", d. h. neben sittlichen Anschauungen auch Lebensart beibringen sollen; die letztere aber ganz besonders läßt sich von der Persönlichkeit nun einmal nicht trennen.

Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer über ein gediegenes Wissen verfügen muß; die Schüler haben ein außerordentlich feines Empfinden dafür und richten schon von der ersten Stunde an ihr Vertrauen darnach ein. Daß das Fachwissen genügend sei, dafür sorgen ja heutzutage schon unsere strengen Anforderungen bei den Lehramtsprüfungen; aber das genügt eben bei weitem nicht für den Lehrer an Gymnasien und verwandten Lehranstalten. Der Hochschullehrer mag schon bei einem hervorragenden Spezialwissen eine Leuchte seiner Fakultät sein; der Lehrer an den genannten Anstalten aber muß über ein weites Gesichtsfeld verfügen und die Fähigkeit haben, überall, wo er Lücken merkt und wo sich Gelegenheit gibt, aufklärend einzugreifen, er muß auch allgemein bildend wirken. Die Schüler sind ja so unendlich dankbar für jede Verbindung des Lehrstoffes mit dem praktischen Leben und mit Zeit- und Tagesfragen, man sieht ihnen die Lust und Teilnahme förmlich an den Augen an und manches sonst „trockene" Kapitel wird dadurch interessant.

Der Lehrer gewinnt dadurch auch für seine Schulzucht außerordentlich viel; einen interessanten Vortrag stört man eben nicht, und hat der Lehrer erst die Kunst erfaßt, die wenigen unruhigen Geister, die sich in jeder Klasse finden, durch ein Witzwort, oder wenns not tut, durch Satire abzufertigen, so hat er die Lacher auf seiner Seite und damit das Spiel gewonnen; gelingt es aber einem ungezogenen Burschen, den Lehrer außer Fassung zu bringen, so hat derselbe für lange Zeit seine stärkste Waffe, die Selbstbeherrschung, aus der Hand gegeben.

Die sittliche Erziehung vollends fußt erst recht auf der Persönlichkeit des Lehrers. Er kann unbedingte Wahrhaftigkeit verlangen, wenn er selbst eine peinliche Wahrheitsliebe entwickelt. Hat er sich z. B. einmal versprochen oder geirrt — wer irrt sich nie? — so lobe er den Schüler, der ihn darauf aufmerksam macht, statt Ausflüchte zu gebrauchen, und er wird die geradezu frappierende sittliche Wirkung während des ganzen Jahres verspüren. Die Zurückweisung einer Denunziation, verbunden mit der Aufforderung zur Kameradschaftlichkeit, wirkt viel mehr als jede Moralpauke; kurz: auch hier mehr Taten als Worte! Exempla trahunt!

Am allermeisten aber, wie gesagt, gilt die Persönlichkeit des Lehrers in bezug auf die Lebensart. Empfinden die Schüler, daß man sie als „Gentlemen" behandelt, so benehmen sie sich auch dementsprechend; auch hier gilt das Sprichwort „Wie man in den Wald hineinruft, so tönt es zurück". Die Zeiten, wo man sich den Lehrer nur als „Wauwau" vorstellte, sind hoffentlich endgültig vorüber!

Natürlich ist auch die äußere Erscheinung des Lehrers gerade beim reiferen Schüler nicht nebensächlich. An dieser seiner Vertrauensperson nimmt er oft den Hauptmaßstab, was geschmackvoll, was taktvoll ist; ja bei Schülern mit vorherrschend affektivem Typus wird durch die Erscheinung und das äußere Wesen und das Auftreten des Lehrers erst das Vertrauen zu seinem innern Wert wachgerufen;

das ist eine Tatsache, die jeder Menschenkenner ohne weiteres zugeben wird. Deshalb ist der Lehrer mit tadelloser Kleidung und Haltung, mit dialektfreier Aussprache und mit gewandten, weltmännischen Umgangsformen schon von vornherein bei den Schülern im Vorteil; wie eine gefällige Schrift gar leicht zur Nachahmung reizt, so auch ein gefälliges Äußere überhaupt. Es ist eine falsche Spekulation, wenn manche „Gelehrte“ es als notwendig erachten, die Äußerlichkeiten geflissentlich zu vernachlässigen; solange die Schüler allgemein menschliche Eigenschaften haben, werden auch die Äußerlichkeiten als Mittel zum Zweck eine Rolle spielen! Und deshalb sind auch die Versuche über die Beeinflußbarkeit gerade der reiferen Schüler durch den Lehrer beachtenswert und bedeutungsvoll.

Wille, Intelligenz und logisches Gefühl.

Von A. Huther.

Als die psychologische Grundlage der formal-logischen Bildung habe ich in dieser Zeitschrift, Jahrg. 12, Heft 1, S. 33, die logische Triebanlage bezeichnet. Es fragt sich nun, in welchem Verhältnis die drei Faktoren der letzteren in ihrer entwickelten Form, als welche wir den Willen, die Intelligenz als Inbegriff der intellektuellen Vorgänge und das logische Gefühl betrachten, zueinander zu denken sind.

Der logische Trieb ist nicht anderes als der Wille, soweit er sich in der Richtung auf die intellektuellen Vorgänge entfaltet. Die Kategorien, in denen das logische Bewußtsein sich spezialisiert, haben nicht, wie Kant meinte, einen rein theoretischen Charakter; vielmehr liegt ihnen ein praktischer Zug, mit andern Worten, die logische Triebanlage zugrunde, die darauf gerichtet ist, die Erfahrungstatsachen auf allgemeine Denkformen zurückzuführen und diese wiederum auf die entsprechenden Erfahrungsinhalte anzuwenden, worin die denkende Verarbeitung der letzteren besteht. Es ist nicht einzusehen, wie aus einem rein theoretischen Vernunftprinzip im Sinne Kants das praktisch sich äußernde Interesse soll begreiflich gemacht werden können, das den wissenschaftlichen Forscher bei seiner Denkarbeit leitet. Gerade hier zeigt es sich, daß der Wille den allgemeinen Grundfaktor des Bewußtseins ausmacht, der sich sowohl bei der theoretischen wie praktischen Betätigung wirksam erweist. In dieser Beziehung kann der Wille seiner phylogenetischen Natur nach als potenzielle Intelligenz betrachtet werden. Eine formale Schulung jenes Triebes kommt jedoch in erster Linie dem ihm zugrunde liegenden Willen als solchem zugute; sie erweist sich in der Steigerung der Gründlichkeit und Stetigkeit, mit welcher derselbe die Denkvorgänge ins Werk setzt. Auf die Steigerung des logischen Charakters dieser Vorgänge erstreckt sich die formale Schulung im obigen Sinne nur insofern, als die jenem Triebe beigemischten Erkenntniselemente infolge der Schulung eindringlicher verarbeitet werden, wodurch dann allerdings die Denkvorgänge auch einen höheren Grad der Klarheit und Deutlichkeit erlangen. Immerhin ist dies ein abgeleiteter

Erfolg der formalen Schulung des fraglichen Triebes; der ursprüngliche besteht, wie schon bemerkt, in dem erzielten höheren Grade der Anspannungsfähigkeit, mit welchem der Wille seine Wirksamkeit in bezug auf die intellektuellen Vorgänge entfaltet.

Der Wille an sich ist nach alledem nicht mit der Intelligenz gleichbedeutend, sondern bildet nur deren phylogenetischen Grundfaktor. Damit aus der Willensanlage Intelligenz werde, müssen in allen Fällen die den besonderen Erfahrungsgebieten angehörigen Erkenntniselemente hinzutreten, mit Hilfe deren der Wille sich zur Intelligenz aktualisiert. Dabei spielt indessen zugleich die phylogenetische intellektuelle Anlage eine wesentliche Rolle, die auf der funktionellen Disposition beruht, welche schon das Kind befähigt, mit einer gewissen Leichtigkeit die in der Objektivität ausgeprägten einfacheren logischen Beziehungen aufzufassen. Ob auch diese eigentlich logische Anlage einer formalen Steigerung unterliegt, muß als problematisch erscheinen. Denn wenngleich einer solchen Annahme kein grundsätzliches Bedenken entgegensteht, so dürfte doch die Tatsache der formalen Bildung ihre zureichende Erklärung aus der von uns vorausgesetzten formalen Entwicklungsfähigkeit der Willensanlage finden.

Freilich kann die auf solche Weise erreichte Willensschulung einen vorwiegend passiven oder aktiven Grundcharakter haben. Ersterer ist durch Übungen bedingt, die durch fremde Leitung veranlaßt werden; letzterer setzt Übungen voraus, die die Selbsttätigkeit anzuregen geeignet sind, wodurch das Selbstgefühl bezw. das darauf gegründete Selbstvertrauen in dem Maße entwickelt wird, daß es für das Subjekt das Motiv zu eigener Bemühung um Lösung der sich ihm darbietenden Probleme bildet.

Was beim gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb erreicht wird, scheint mir eine auf vorwiegend passiver Willensbetätigung beruhende Form der Intelligenz zu sein, welche die auf diese Weise gebildete Jugend zwar zur denkenden Verarbeitung auch schwierigerer Gedankengänge, wie sie gerade der akademische Lehrvortrag voraussetzt, befähigt, sie aber nicht zu selbsttätiger Verfolgung wissenschaftlicher Probleme gelangen läßt, sofern nicht individuelle Begabung oder spezielle Anregungen in dieser Richtung ihren befruchtenden Einfluß geltend machen.

Nach dieser Erörterung bleibt noch das wechselseitige Verhältnis des Willens als Grundfaktor des logischen Triebes und des logischen Gefühls in Betracht zu ziehen.

Der den logischen Trieb begründende Wille kommt bei seiner Aktualisierung in der Erfahrungserkenntnis im logischen Gefühl zu subjektivem Ausdruck. Das letztere bedeutet so die subjektive Begleiterscheinung der Denkvorgänge. Dabei weist dies Gefühl eine wechselnde Betonung, eine teils positive, teils negative auf. Die positive ist das subjektive Zeichen dafür, daß der logische Trieb seiner phylogenetischen Natur nach gefördert, die negative, daß er gehemmt wird. So vermögen wir den logischen Trieb bei seiner Aktualisierung mittels der mit ihm verbundenen Gefühlsbetonung zu regeln. Wir bezeichnen demzufolge einen Denkvorgang als richtig, wenn er mit vollkommen positivem, dagegen als unrichtig, wenn er mit dem entgegengesetzten Gefühlston auftritt. Als problematisch gilt er uns, sofern ihm negative Gefühlselemente beigemischt sind, auf deren Beseitigung der logische Trieb in diesem Falle gerichtet ist.

Die formale Schulung des logischen Triebes macht sich auch auf der Seite des logischen Gefühls geltend, nämlich in dem höheren Grade der Deutlichkeit, mit dem uns der

teils positive, teils negative Gefühlscharakter der Denkvorgänge zum Bewußtsein kommt. Es ist also eine kritische Schulung des logischen Gefühls, welche auf diese Weise erzielt wird.

Die subjektiv-gefühlsmäßige Regelung der intellektuellen Vorgänge hat indessen nur so lange ihre Bedeutung, als nicht objektive Normen, wie sie einerseits die Grammatik, andererseits die formale Logik darbietet, uns zur Verfügung stehen, auf Grund deren wir uns Rechenschaft über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit unseres Denkens zu geben vermögen. Aber auch bei der hierdurch erzielten Selbstüberwachung werden wir uns über den logischen Wert oder Unwert des Denkens vermittels des demselben anhaftenden Gefühlstons unmittelbar bewußt.

Nach den vorstehenden Darlegungen läßt sich der Begriff der formalen Bildung aufrechterhalten, allerdings nicht in dem Sinne einer dadurch zu vermittelnden allgemeinen Intelligenz oder des Verständnisses für alle Wissensgebiete; dieses kann nur durch Einarbeitung in die für die besonderen Fächer in Betracht kommenden intellektuellen Vorgänge erworben werden. Die logische Bildung stellt sich vielmehr im wesentlichen als Willensschulung dar.

Ob in bezug auf die letztere der Begriff der „Neuschöpfung psychischer Energie", den Wundt insbesondere hinsichtlich der höheren intellektuellen Leistungen annimmt, zur Anwendung gebracht werden darf, ob, mit anderen Worten, infolge der Übung des Willens ein Zuwachs freier Kraft (als spekulatives Prinzip) vorauszusetzen ist, der in der früheren Entwicklung desselben noch nicht begründet war: das mag hier vorläufig noch als völlig problematisch dahingestellt bleiben. Die Ansicht von der Möglichkeit einer formalen Schulung ist jedenfalls auch ohne diese Annahme zu rechtfertigen, da der Begriff der Übung ohnehin schon eine Steigerung des Grades der phylogenetisch und ontogenetisch gegebenen Anspannungsfähigkeit des Willens (im empirischen Sinne) in sich schließt.

Festzustellen bleibt aber, daß der Wille als auf der phylogenetischen Grundanlage des Bewußtseins beruhend vorausgesetzt werden muß, da nur unter dieser Bedingung eine allgemeine, auf alle Vorstellungsgebiete, an denen der Wille sich aktualisiert, sich erstreckende Schulung des letzteren zu denken ist. Er bildet so den subjektiv-apriorischen, beharrenden Faktor, an dem eben diese Schulung sich vollzieht.

Ein gesichertes Ergebnis kann in dieser Hinsicht freilich nur von einer umfassenden, im vorliegenden Fall äußerst umständlichen experimentellen Untersuchung erwartet werden.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Zur Analyse des kindlichen Gedankenkreises wurden in der Berliner Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik von W. Gensch folgende Leitsätze gegeben.

1. Zu einer Analyse des kindlichen Gedankenkreises gehört nächst Ermittlung vorhandener Vorstellungen oder eines Teils von ihnen auch die Feststellung ihrer Entstehungsbedingungen und ihrer Verbindungsmöglichkeiten. Der Begriff der

Analyse des kindlichen Gedankenkreises ist in den bisher darüber vorliegenden Arbeiten allein als Untersuchung des Inhalts und der Zahl der Vorstellungen aufgefaßt worden. In dieser Begrenzung scheint sein Inhalt jetzt fast allgemein gebräuchlich.

2. Rein psychologisch würde die Feststellung eines Durchschnitts der etwa dem Sechsjährigen eigenen Vorstellungen der Charakterisierung dieser Altersstufe ein wesentliches Merkmal hinzufügen, abgesehen von einer möglichen Korrelationsberechnung zur Auffassungsfähigkeit, Reproduktionsfähigkeit, Sprachfertigkeit, Vorstellungseigentümlichkeit (Typus), Intelligenz, körperlichen Entwicklung u. a.

3. Pädagogisch wäre eine umfassende Analyse als Grundlage für den Lehrplan mit zu verwerten. Im Gegensatz zu Hartmann müßten diejenigen Vorstellungen, die vorwiegen, Ausgangspunkt des Unterrichts werden usw. Die Erledigung obiger Fragen würde von einschneidender Bedeutung sein und den gesamten Unterrichtsbetrieb beeinflussen.

4. Den großen Vorteilen, welche die Analyse bringen könnte, stehen fast unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen. a) Eine derartige Untersuchung kostete unendlich viel Zeit. b) Eine exakte Methode zur Ermittlung von Vorstellungen, also komplexer Erscheinungen des Geisteslebens, ist noch nicht gefunden worden. Zum mindesten ist der Grad der Klarheit einer Vorstellung immer fraglich, auch wenn Haupt- und Nebenfragen das unzweifelhafte Vorhandensein der Vorstellung ergeben sollten. c) Offen bleibt die Frage, ob bei der großen Verschiedenheit in der gesamten Lebenslage der Kinder ein allgemein gültiger Durchschnitt in Bezug auf Art oder Zahl der Vorstellungen errechnet werden kann. d) Die subjektiven und objektiven Versuchsbedingungen des Experiments (Ermüdungserscheinungen, Stimmungslagen usw.) können kaum im Auge behalten, noch weniger berechnet werden. Die Vielheit der Untersuchenden kann die Gleichmäßigkeit der Beobachtung nicht verbürgen und mindert beträchtlich den Wert der Analyse.

5. Diesen Schwierigkeiten zufolge widersprechen sich die Analysen durchweg in ihren Ergebnissen. Nur ein allgemein anerkanntes Ergebnis scheint gefunden zu sein. Die Mädchen verfügen im allgemeinen über eine größere Zahl von Vorstellungen, die aus der näheren Umgebung, aus dem Alltagsleben stammen; die Knaben haben dagegen eine höhere Zahl von Vorstellungen, die aus dem seltener Vorkommenden herrühren. Massenversuche scheinen die mangelnde Exaktheit doch in etwas auszugleichen.

6. Eine Verwertung der Analyse für die Unterrichtsarbeit ist bisher so gut wie gar nicht zu verzeichnen. Die Beeinflussung des Annaberger Lehrplans ist nur eine scheinbare; beruht er doch durchweg auf Erwägungen, die nicht aus der Analyse hergeleitet sind. Die Lehrspaziergänge sind teilweise ein Erfolg der Analyse, doch setzen auch sie eigentlich nichts von dem voraus, was die Analyse ergeben hat. Für die örtlichen Verhältnisse ist der Nutzen der Analyse unbestreitbar. Der Lehrer, der bei seinen Neulingen eine Geistesinventaraufnahme macht, wird gute Aufschlüsse über die Individualität seiner Kinder erlangen. Durchführung von Individualitätenbüchern und Aufstellung von Kategorien für Kinderbilder haben diesen Gewinn der Analyse zu vertiefen gesucht.

7. Für die Anstellung einer Analyse des kindlichen Gedankenkreises durch die Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik müßten eine Reihe von Vorarbeiten erledigt werden. a) Einzeluntersuchung vieler Kinder durch die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft. b) Gleichzeitige, durch diese Untersuchungen beeinflußte Erörterungen über

die pädagogische und psychologische Zielsetzung des Experiments und die Art seiner Ausführung. c) Erwägungen über die Fehlerquellen und ihre Vermeidung. d) Interessierung von Behörden usw. für das Experiment, auch wegen der später nötigen Verrechnungsarbeiten.

Eine Untersuchung über die erziehlichen Wirkungen des Märchens ist von der literarischen Abteilung des Stettiner Lehrervereins in die Wege geleitet worden. Durch eine Umfrage, die an ausgewählte Vertreter aus möglichst allen Berufskreisen gerichtet wird, sollen zunächst persönliche Erfahrungen und Beobachtungen in einer ausreichenden Anzahl gesammelt werden. Für die erbetenen Mitteilungen sind folgende orientierende Fragen formuliert worden:

1. Wie haben Sie in Ihrer Jugend zum Märchen gestanden?
2. Wie verhielten sich Ihre oder andre Kinder, die Sie zu beobachten Gelegenheit hatten, zum Märchen?
3. Welche Wirkung übte das Märchen auf deren und auf Ihre geistige Entwicklung aus?
4. Beobachteten Sie irgendwie, daß krankhafte Erscheinungen die Folge des Märchengenusses gewesen seien?

Durch die vorurteilslose Prüfung und wissenschaftliche Verarbeitung des zu erhoffenden reichen Erfahrungsmaterials glaubt man dann die strittige Frage über die psychischen Wirkungen des Märchens auf das Kind zur Entscheidung bringen und eine endgültige pädagogische Bewertung geben zu können. Sowohl unter den praktischen Schulmännern und den Eltern als auch unter den Wissenschaftlern stehen die Meinungen über die erziehliche Kraft des Märchens zur Zeit scharf gegeneinander. Glaubt man auf der einen Seite in der einfachen spannenden Handlung des deutschen Volksmärchens, in der Klarheit und Ursprünglichkeit seiner Sprache, der Naivität der Auffassung und der innigen Beziehung zur Umwelt eine Anzahl recht wertvoller kindestümlicher Momente zu finden und meint man, daß die kulturhistorische Stufe des Märchens in der ontogenetischen Entwicklung eine naturnotwendige und bedeutungsvolle Wiederholung erfahre, so wird auf der anderen Seite befürchtet, daß durch die im Märchen vorkommenden grausamen Strafen und die nicht selten auftretende Rachsucht das sittliche Empfinden der Kinder verrohe, daß bei der vorwaltenden Phantasietendenz und den naturwissenschaftlichen Unmöglichkeiten des Märchens eine Unsicherheit in der Entwicklung des wirklichkeitsgemäßen Denkens eintrete, daß sogar nervöse Überreizungen, krankhafte Furchtzustände und schlimme Neurosen die Folge des Märchengenusses sein können. (Kongreß der Psychologen und Psychiater 1903 in Gießen.)

Bei dieser Unsicherheit in der Bewertung eines in der Haus- und Schulerziehung so stark auftretenden Faktors wie des Märchens verdient das Unternehmen der Stettiner Lehrer die kräftigste Unterstützung.[1])

Die Errichtung eines Institutes für Jugendkunde an der Universität Breslau regte bei der Jahrhundertfeier Prof. Dr. William Stern an. „Es ist gegenwärtig", so schreibt er, „ein neuer Typ psychologischer Institute im Werden, und die Arbeiten unsers Breslauer Seminars haben sich in den letzten Jahren, soweit

[1]) Das ausgesandte Anschreiben ist zu erhalten von O. Spiegel, Stettin, Elysium 22.

es seine Mittel gestatteten, vornehmlich in der Richtung auf diesen neuen Typ hin bewegt: die Psychologie wird jetzt zu einer angewandten Wissenschaft; sie stellt sich in den Dienst wichtiger Kulturinteressen; man erkennt, daß Probleme der Pathologie, der Rechtspflege und vor allem der Pädagogik in weitestem Sinne eine wissenschaftlich-psychologische Grundlegung nötig haben. Bei dem großen Aufschwung, den Jugendbildung, Jugendpflege und Jugendfürsorge in unsern Tagen nehmen, erweist sich immer nötiger, sie auf eine wirkliche Jugendkunde zu gründen, auf eine Wissenschaft von der Natur, insbesondere der seelischen Beschaffenheit des Kindes und jugendlichen Menschen. Brennende Probleme, wie das der seelischen Entwicklung durch die verschiedenen Altersstufen hindurch, das der Begabungs- und Intelligenzunterschiede, das der kindlichen Interessen, das der körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit, der Ermüdung, Erholung, Überbürdung, das der Methodik des Lernens und Lehrens, das der Geschlechtsunterschiede und der darauf gegründeten Unterschiede des Lehrplans und der Methodik harren der Lösung; viel versprechende Anfänge sind bereits vorhanden; neue Forderungen treten täglich von seiten der praktischen Pädagogik an die Psychologie heran — aber es fehlte bisher an der Zentralisierung dieser Bestrebungen, an einer leitenden Stelle, die mit den technischen Hilfsmitteln und vor allem mit dem wissenschaftlich geschulten Personal von Experimentatoren und Statistikern versehen ist. Schon sind hier und da solche Institute im Entstehen: sie sind teils von Lehrervereinen gegründet, deren Rührigkeit hohe Anerkennung verdient, teils auch (wie in Leipzig und Tübingen) an Universitäten angegliedert. In Preußen aber gibt es noch nichts derartiges, und hier wäre der Breslauer Universität die Möglichkeit gegeben, ein Sondergebiet auszugestalten, durch welches es sich vor allen andern preußischen Universitäten, Berlin inbegriffen, auszeichnen würde."

Die pädagogischen Kollegs an den deutschen Hochschulen im W. S. 1911/12. Berlin: Frischeisen-Köhler, Prinzipien der Pädagogik (2 Std.) — Rupp, Experimentelle Pädagogik (2 Std.); Bonn: Wentscher, Allgemeine Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der modernen Bildungsprobleme (2 Std.); Breslau: Stern, Psychologie der Kindheit und des Jugendalters (Pädagogische Psychologie) (2 Std.) — Psychologische Übungen für Fortgeschrittenere (Begabungs- und Intelligenzproblem) im psychologischen Seminar (2 Std.) — Kabitz, Erziehung und Unterricht (2 Std.) — Übungen zur theoretischen Pädagogik (1 Std); Erlangen und Freiburg i. B.: Cohn, Geschichte der Pädagogik (2 Std.); Gießen: — Göttingen: Nelson, Grundlagen der Ethik (einschl. Pädagogik und Politik) (4 Std.) — Katz, Allgemeine Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Pädagogik (2 Std.); Greifswald: — Halle: Fries, Pädagogische Übungen (1 Std.) — Geschichte der Pädagogik seit dem Ausgange des Mittelalters (2 Std.); Heidelberg: Uhlig, Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der pädagogischen Theorien (2 Std.) — Leitung der Lektüre pädagogischer Klassiker: Herbarts Allgemeine Pädagogik und Umriß pädagogischer Vorlesungen (1 Std.); Jena: Strohmayer, Erkennung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns für Mediziner und Pädagogen (1 Std.) — Rein, Spezielle Didaktik, Teil I (3 Std.); Pädagogisches Universitäts-Seminar mit praktischen Übungen in der Seminarschule (5 Std.); Kiel: v. Brockdorff, Einführung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre (2 Std.); Leipzig: Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart (2 Std.) — Jungmann, Einführung in die Didaktik der höheren Schulen (2 Std.) — Praktisch-pädagogisches

Seminar unter Mitwirkung v. Prof. Dr. Lehmann (für Mathematik und Naturwissenschaft) und Prof. Dr. Hartmann (für Französisch und Englisch) (4 Std.) — Brahn, Die Reformbewegungen der modernen Pädagogik (1 Std.) — Klemm, Pädagogische Psychologie (mit Demonstrationen und Experimenten) (2 Std.) — Spranger, Pestalozzi, Fröbel, Kerschensteiner; Marburg: Natorp, Geschichte der Pädagogik seit den Anfängen der Neuzeit (3 Std.); München: Rehm, Theorie und Praxis der Erziehung bei Griechen und Römern (2 Std.) — Fischer, Die Probleme der gegenwärtigen Schulreformbewegung (1 Std.) — Andreae, Allgemeine Didaktik (4 Std.); Münster: Cauer, Aufgaben und Methoden des sprachlichen Unterrichts (1 Std.); Rostock: Hashagen, Evangelische Pädagogik (2 Std.); Straßburg: Jaensch, Experimentelle Pädagogik (2 Std.); Tübingen: Deuchler, Geschichte der Pädagogik, II. Teil (Neuhumanismus bis zur Gegenwart) (3 Std.); Psychologie und Didaktik des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (2 Std.); Kinderpsychologie (1 Std.); Pädagogisches Seminar (2 Std.); Selbständige pädagogisch-psychologische Arbeiten — Sägemüller, theoretische Pädagogik (3 Std.); Pädagogische Übungen (1 Std.); Würzburg: Peters, Einleitung in die moderne Pädagogik (2 Std.). — Kgl. Sächs. Technische Hochschule zu Dresden: Elsenhans, Philos.-päd. Seminar. Kgl. Technische Hochschule zu Hannover: Lesser, Pädagogische Gewissensfragen (1 Std.); Budde, Bildungsprobleme der Gegenwart (2 Std.). Königliche Akademie zu Posen: Lehmann, Übungen zur Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik.

Notizen: 1. Ein II. Internationaler Kongreß für sittliche Erziehung ist für den Juli 1912 im Haag geplant.

2. Der Direktor des praktisch-pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, Geh. Studienrat Dr. phil. Emil Jungmann, Rektor der Thomasschule, ist zum ordentlichen Honorarprofessor der philosophischen Fakultät ernannt worden.

3. Die Psychologie ist in den Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins für den Winter 1911/12 mit folgendem Programm vertreten: 1. Privatdozent Dr. Rupp: Experimentelle Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Pädagogik. II. Teil. (Gedächtnis: ausführlichere Darlegung der Eigenschaften und Gesetze des Gedächtnisses und der Methoden zur Prüfung desselben, praktische Lernregeln, Sinnestypen; Didaktik: Ergebnisse über Lesen, Rechnen, Schreiben und Singen; Aufmerksamkeit: Umfang, Verteilung und Schwankungen der Aufmerksamkeit, Methoden zur Prüfung derselben, Typen, Ermüdung der Aufmerksamkeit; Intelligenz: Abstraktion und Begriffsbildung, Erkennen von Relationen und absoluten Inhalten, Bedeutung der Sprache, Intelligenzprüfungsmethoden.) 2. Dr. O. Lipmann: Pädagogische Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Didaktik. 3. Universitätsprofessor Dr. Karl L. Schäfer: Sinnespsychologie mit besonderer Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Grundlagen. 4. Oberlehrer Dr. Buchenau: Wichtige Kapitel aus der Psychologie: a) Methodische Grundfragen; b) Die Assoziationspsychologie, historisch und kritisch betrachtet; c) Apperzeption, Aufmerksamkeit und Interesse; d) Sprache und Denken; e) Zur Psychologie des Willens.

4. In der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin werden im Winter-Semester 1911/12 folgende Vorträge stattfinden. Privatdozent Dr. Utitz, Funktionsgefühle im ästhetischen Verhalten. Frl. Kathi Lotz, Suggestion als Überzeugungsübertragung und ihre Anwendung in der Erziehung. Rechtsanwalt Dr. Loewenstein,

Über sexuelle Verbrechen nach geltendem und künftigem Recht. Dr. Hohenemser, Komik und Humor in der Musik. Dr. R. Hennig, Musikphantome. Dr. Silberstein-Stein, Aus der Psychologie des räumlichen Sehens. Dr. Vierkandt, Der Zusammenhang des Bewußtseins und seine Bedeutung für die Kulturwissenschaften. Professor Dr. Max Dessoir, Psychologie und Phänomenologie. Herr Eduard Fuchs, Die Beziehungen der Ethik zur Psychologie des Zeitcharakters. Dr. Bernh. Berliner, Über den Einfluß von Klima, Wetter und Jahreszeit auf das Seelenleben des Menschen. Außerdem ist ein Vortrag (mit Demonstrationen) des Rechenkünstlers Herrn Dr. Rückle in Aussicht genommen.

5. Im Pädagogisch-psychologischen Institut München ist für das Wintersemester 1911/12 folgendes Programm aufgestellt worden: Privatdozent Dr. A. Fischer, Philosophie und Pädagogik in prinzipieller Betrachtung. — Privatdozent Dr. E. v. Aster, Kants Philosophie und Pädagogik. — Dr. O. Ziegler, Kinderfehler und anormale Kinder, mit Führungen durch Erziehungsanstalten für anormale Kinder. — R. Egenberger, Stichproben aus der Praxis des Unterrichts psychisch abnormer Kinder, mit spezieller Rücksicht auf den Unterricht in den Normalklassen. Sch.

Literaturbericht

Dr. A. Pfeifer, Das menschliche Gehirn. Nach seinem Aufbau nnd seinen wesentlichen Leistungen gemeinverständlich dargestellt. Mit 81 Abbildungen im Text. Leipzig 1911. Verlag von Wilhelm Engelmann. 92 S.

Mit diesem hervorragend ausgestatteten Werke ist es Pfeifer, einem Schüler Flechsigs, in ganz ausgezeichneter Weise gelungen, dem interessierten Laien eine zuverlässige und ausreichende Orientierung über die Ergebnisse der modernen Gehirnforschung zu geben. Mit sicherem Blicke für das Wesentliche und Bedeutungsvolle greift der Verfasser aus dem weiten und schwierig zugänglichen Gebiete die wichtigsten Tatsachen auf und weiß mit geschickter Hand den planvoll ausgewählten Stoff so zu ordnen, daß sich im lebhaften Fortschritt von Kapitel zu Kapitel schließlich ein abgerundetes Bild von der Struktur und der Funktion des nervösen Zentralorgans ergibt. Dabei ist von Bedeutung, wie am geeigneten Orte in die Werkstätten der hirnanatomischen Forschung eingetreten und ein erstes Verständnis für die dort ausgebildeten Methoden der wissenschaftlichen Arbeit erschlossen wird. Reich durchsetzt ist das Buch, das auch durch die Schlichtheit und Plastik der sprachlichen Darstellung einen höchst erfreulichen Eindruck macht, mit einer großen Anzahl selten guter Abbildungen. Sie allein würden schon — ohne Text zusammengestellt — einen nicht geringen Wert darstellen.

Das Werk setzt ein mit einer anschaulichen Darlegung der allgemeinen Topographie und gröberen Anatomie des zentralen Nervensystems, in die — wie dies auch in den ferneren Abschnitten geschieht — hier und da vergleichende und entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen einfließen. An der Hand von Hirnschnitten verschiedener Tiere — die Herstellung der Präparate ist zuvor kurz geschildert — wird dann ein Aufschluß über die feinere makroskopische Struktur gewonnen. Unter dem funktionellen Gesichtspunkte betrachtet, folgt ein Aufriß vom Bau des menschlichen Gehirns. Es schließt sich die psychophysische Analyse der Großhirnfunktionen an — ein Kapitel, das in der Betrachtung von schlagenden Beispielen mit vielem Geschick gearbeitet ist. Den Abschluß bildet eine kürzere Beschreibung der peripheren Nervenausbreitung und der wichtigsten Verbindungsbahnen zwischen Großhirn und Rückenmark.

Das physiologische Substrat der psychischen Funktionen findet häufig in den psychologischen Schullehrbüchern und im Psychologieunterrichte eine recht rückständige Behandlung; Pfeifers Werk, das auf dem letzten Stand der Forschungen fußt und das bei den nicht zu umgehenden psychologischen Deutungen die erforderliche Vorsicht walten läßt, vermag zu zeigen, wie die Lehre vom Gehirn didaktisch zu meistern ist. O. Scheibner.

Bruno Eggert, Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht. Leipzig 1911, Quelle & Meyer. VII u. 103 S.

Der Verfasser will die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts wissenschaftlich begründen und geht dabei von der Tatsache aus, daß jeder Unterricht und so auch der fremdsprachliche eine Mehrheit von Zielen verfolgt, von denen eigentlich jedes eine besondere Methode zu beanspruchen hätte. Dieses Verfahren würde indessen nicht der Ökonomie des Lernens entsprechen, die vielmehr eine Verbindung der verschiedenen Unterrichtsziele erfordert. Auch weisen die einzelnen Lehrziele gemeinsame Züge auf, die in der Natur der Sprache und Spracherlernung begründet sind und eine methodische Kombination rechtfertigen. Das Gemeinsame besteht für sie in der Forderung der Sprachbeherrschung, die ihrerseits vier Hauptformen, nämlich verständnisvolles Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben umfaßt. Im Hinblick auf dies Gesamtziel stellt der Verfasser gewisse methodische Grundsätze auf, die er als Übungsgesetze bezeichnet. Dieselben werden im Verlauf der Darstellung näher entwickelt.

Überall leitet er aus den physiologisch-psychologischen Grundvoraussetzungen methodische Maßregeln her, um mit deren Hilfe den Unterricht fruchtbarer zu gestalten.

In bezug auf Einzelheiten nur ein paar Bemerkungen. Der Verfasser will die Eigenart der Schüler dadurch berücksichtigt wissen, daß verschiedene Methoden nebeneinander geübt werden. So sollen akustische und visuelle (auf dem Sprech- und dem Lesebuchunterricht beruhende) Übungsformen miteinander abwechseln, um ihren besonderen Anlagen, die teils dem akustischen, teils dem visuellen Vorstellungstypus entsprechen, gerecht zu werden (S. 84). Diese Forderung stellt ein eigenes Übungsgesetz dar. Sofern aber nach der Darlegung S. 84—85 einerseits das bloße Schriftbild, andererseits das Klangbild der Sprache in Betracht kommt, spielt der Unterschied des visuellen und akustischen Typus noch keine erhebliche Rolle, sondern vielmehr die verschiedene Klarheit der Vorstellungsinhalte, die sich in dem einen und dem anderen Falle mit der sprachlichen Form verbinden. Der mit dem visuellen Vorstellungstypus begabte Zögling vermag den Lesestoff viel deutlicher aufzufassen als der akustisch angelegte[1]) und umgekehrt der letztere den mit dem gehörten Wort bezeichneten Gegenstand als der erstere. Auf diesen Umstand gründet sich die bessere Begabung des visuellen Typus für die Lektüre und des akustischen für den mündlichen Unterricht. Der bloße Vorstellungstypus als solcher bildet jedoch nur den einen Faktor der verschiedenen fremdsprachlichen Befähigung. Der andere besteht in der intellektuellen Begabung, die je beim visuellen und akustischen Typus in wechselndem Grade ausgebildet sein kann. Dieser Faktor äußert sich in der begrifflichen Auffassung und der syntaktisch-logischen Verarbeitung des fremdsprachlichen Stoffes. In bezug auf den visuellen und akustischen Typus können sich daher erhebliche intellektuelle Begabungsunterschiede herausstellen. Der akustisch-motorische Vorstellungstypus begründet wiederum eine eigene Begabungsart; er befähigt zu besonderer Gewandtheit im mündlichen Ausdruck und in Verbindung mit den mechanisch eingeübten Schreibbewegungsvorstellungen zur Gewandtheit im schriftlichen Gebrauch der Sprache. Allerdings zunächst nur nach der formalen, technischen Seite. Wenn aber einem Schüler die

[1]) Der visuelle Typus besitzt den Vorzug, daß er die formalen Verhältnisse der Gegenstände des Gesichtssinnes mit besonderer Deutlichkeit und Bestimmtheit aufzufassen vermag, ein Vorzug, der ihm bei der Einprägung der Rechtschreibung, auch derjenigen der fremdsprachlichen Wörter, ferner bei der innerlichen Nachbildung der mathematischen Figuren sowie der zeichnerischen Objekte zugute kommt.

sprachliche Ausdrucksweise leicht und sicher vonstatten geht, so wird diese Art der Betätigung sein Interesse erregen, und er wird geneigt sein, dasselbe auch auf den zu bearbeitenden Inhalt zu übertragen. So habe ich wiederholt beobachtet, daß die vom Elternhaus mitgebrachte formale Sprechfertigkeit bei Zöglingen den Ausgangspunkt für die Entwicklung einer besonderen Begabung für Aufsatzübungen ausmachte. Freilich trat in diesen Fällen der leicht geweckte Ehrgeiz, etwas Besseres als die Klassengenossen zu leisten, als wesentlicher Hilfsfaktor in Wirksamkeit, der die Betreffenden veranlaßte, dieser Art von Aufgaben vorzugsweise ihren Fleiß zuzuwenden.

In ähnlicher Weise bedingen auch die anderen Vorstellungstypen eigenartige Entwicklungsmöglichkeiten. Der visuelle scheint die Richtung aufs Äußere, Konkrete, der akustische aufs Innere, gegebenenfalls, sofern nämlich die entsprechenden Entwicklungsmomente sich darbieten, aufs Abstrakte zu haben, da mit der akustischen Wortvorstellung ein mehr oder weniger abstrakter Begriff sich zu verknüpfen pflegt. Es sind sinnige Naturen, die sich vermöge des letzteren Typus herausbilden. Der akustisch-motorische begünstigt, wie schon angedeutet wurde, die Entwicklung der Rede- und Schriftgewandtheit wie ferner die der musikalisch-technischen Begabung. Dazu kommt noch der eigentliche motorische Vorstellungstypus, der seinerseits bei der vorwiegenden Entwicklung der Bewegungsvorstellungen die Veranlagung für technische Fächer (auch die für praktisch-mechanische Berufsarten) begründet. Indessen ist in den Vorstellungstypen, wie schon bemerkt, nur eines der Momente gegeben, von denen die individuelle Begabung abhängt. Außer der intellektuellen Anlage sind es die auf die besonderen Fachgebiete bezüglichen Vorstellungsinhalte, wodurch die Begabung sich spezialisiert.

In betreff dieser Aufstellungen sind jedoch weitere Beobachtungen erforderlich, um zu gesicherten Ergebnissen zu gelangen.

Der Unterricht vermag, wie auch Eggert hervorhebt, den Unterschied der Vorstellungstypen bis zu gewissem Grade auszugleichen. Immerhin bildet der angeborene Typus einen Grundfaktor der individuellen Entwicklung, dessen Einfluß sich selten oder nie ganz ausschalten läßt.

Wenn der Verfasser (S. 45) meint, daß man die sprachlichen Fertigkeiten in ihren verschiedenen Formen für jede Sprache neu lernen müsse und sogar den günstigsten Erfolg dabei habe, wenn man die Muttersprache möglichst beiseite lasse, so widerstreitet dies der pädagogischen Forderung, daß jeder Unterricht an bereits erworbene Kenntnisse anknüpfen soll, um statt des Neulernens Apperzeptionen herbeizuführen. Er selber weist darauf hin, daß aus psychologischer Beobachtung und pädagogischer Erfahrung sich meist ein Zusammenhang feststellen lasse zwischen der Fertigkeit im Gebrauch der Muttersprache und der Fähigkeit zum Erlernen einer fremden Sprache. Diese Tatsache scheint mir darauf hinzudeuten, daß durch die Einübung der Muttersprache gewonnene beharrende psychische Dispositionen vorhanden sind, welche die Assimilation des fremdsprachlichen Lehrstoffes vermitteln. Erfahrungsgemäß geht denn auch das Erlernen einer fremden Sprache ungleich erfolgreicher vonstatten, wenn ein systematischer Unterricht in der eigenen vorangegangen ist, als wenn die Fremdsprache ohne eine solche Vorbereitung eingeübt werden soll.

In phylogenetischer Beziehung ist es nun zwar lediglich die allgemeine sprachlich-logische Bewußtseinsanlage, die das aus einem Kulturvolk hervorgegangene Kind mit an den Unterricht heranbringt, eine Anlage, die es in den Stand setzt, sich die in der Sprache ausgeprägten sprachlich-logischen Kategorien und syntaktischen Beziehungen leichter und sicherer anzueignen, als es den Individuen in der Urgeschichte der Menschheit möglich war. Der verschiedene Grad der formalen Begabung für Fremdsprachen findet aus dieser angeborenen Anlage seine Erklärung. Der Verfasser hebt (S. 49) mit Recht hervor, daß die natürliche Anlage, die der Fertigkeit in verschiedenen Sprachen zugrunde liege, die gleiche sei; die Beherrschung eines jeden Stoffgebietes und so auch die einer jeden Fremdsprache dagegen einer besonderen Übung bedürfe. Dieser Umstand erklärt sich daraus, daß die allgemeine sprachlich-logische Anlage sich immer nur in Verbindung mit

einem konkreten sprachlichen Stoff aktualisiert. Das schließt freilich nicht aus, daß die Verarbeitung des sprachlichen Stoffes regelnde psychische Funktionen, die auf dem Gebiete der einen Sprache eingeübt worden sind, sich auf das der anderen übertragen, soweit nämlich auf beiden Gebieten gleichartige Funktionen Anwendung finden, die eine Übertragung überhaupt erst ermöglichen. — In ontogenetischer Hinsicht kommt die bereits vor Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts erworbene elementare sprachliche Bildung in Betracht. In dieser Hinsicht soll der Zögling schon die Satz- und Redeteile sowie die Systeme der Deklinations- und Konjugationsformen in der eigenen Sprache bewältigt haben. Außerdem besitzt er, um so mehr als er aus einer gebildeten Familie hervorgeht, bereits eine elementare Übung im Gebrauche der syntaktischen Konstruktionen. An alle diese Fertigkeiten vermag der fremdsprachliche Unterricht anzuknüpfen, um die zuerst in unmittelbarer Form angeeigneten Kenntnisse zur reflektierten umzubilden, wie sie der herkömmliche intellektualistische Betrieb der Fremdsprachen voraussetzt. Und nur bei einer derartigen systematischen Verwertung des schon gewonnenen Besitzes an formal-sprachlicher Bildung kann dieser in vollem Umfange der Erlernung einer neuen Sprache zugute kommen.

In bezug auf den Sprachzusammenhang macht der Verfasser (S. 92) das Übungsgesetz geltend, daß die Erkenntnis der zwischen den sprachlichen Elementen bestehenden Beziehungen, auf denen der Sprachzusammenhang beruhe, sich nur auf die Analyse des letzteren gründen lasse. Hinsichtlich dieses Punktes wünschte ich, daß er die Sprachpsychologie Wundts herangezogen hätte, die gerade hinsichtlich der psychologischen Natur des Satzes und der durch Zerlegung des Gedankenverlaufs, welcher ihm zugrunde liegt, entstehenden syntaktischen Verhältnisse willkommenen Aufschluß bietet.

Die von eingehender Beschäftigung mit den einschlägigen Problemen zeugende Schrift verdient den Fachkreisen bestens empfohlen zu werden.

Heidelberg. Dr. A. Huther.

Th. Flournoy, Beiträge zur Religionspsychologie. In autorisierter Übersetzung von M. Regel. Leipzig 1911. F. Eckardt. M. 2.50.

In der Einleitung zum 1. Heft der „Experimentaluntersuchungen zur Religions-, Unterbewußtseins- und Sprachpsychologie“ von Th. Flournoy gibt der Herausgeber außer Exzerpten aus zwei Flournoyschen Aufsätzen einige über die von jenem befolgte Arbeitsmethode orientierende Bemerkungen. Die Beiträge selbst enthalten sechs Beobachtungen zur Religionspsychologie. Ihr Wert liegt darin, daß sie ohne Hilfe eines Fragebogens geschrieben sind, teils spontan, teils auf des Verfassers Ersuchen hin. Sie sind also nicht künstlich verfaßte Bekenntnisse, sondern mehr zufällig aufgegriffene Aussagen und illustrieren gegenüber der statistischen Methode amerikanischer Forscher (Starbuck) das beobachtende Verfahren. Ferner ist von Bedeutung, daß die Aussagen nicht von außergewöhnlichen Persönlichkeiten stammen, von „ostensiven“ Beispielen, sondern von mittelmäßigen und unbekannten Existenzen. Vor vorschnellen Folgerungen hütet sich der Verfasser bei dem geringen Material mit Recht; aber auch die wenigen Beobachtungen zeigen die Verschiedenartigkeit, die die Religion als innere Erfahrung annimmt. Die wichtigsten pädagogischen Konsequenzen ergeben sich daraus für den Religionsunterricht, der, wie die Aussagen beweisen, ohne solide psychologische Fundamentierung auf die Dauer nicht wirksam sein kann. Lic. P. Krüger.

Dortmunder Arbeitsschule. Herausgegeben vom Lehrerkollegium der Augustaschule. Leipzig 1911, B. G. Teubner. 165 S. 2,80 M.

In der beängstigend anschwellenden Literatur zur Arbeitsschule gehört dieses Buch aus einer von guter Theorie geleiteten Praxis zu den erfreulicheren Erscheinungen. Es zeigt in Lehrbeispielen und einem Stoffplanentwurf eine Unterrichtsgestaltung, „bei dem sich der Schüler, soweit es eben möglich ist, seine Welt — die reale sowohl wie die geschichtliche — selbsttätig erarbeitet, sei es nun durch Beobachtungen und Versuche, sei es mit Hilfe plastischer, zeichnerischer und sprachlicher Darstellung oder durch Lesen und Fragen“. Sch.

Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schüler.

Von Hans Keller.

Bald nachdem ich meine Zusammenstellung über „Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer“ [1]) beendet hatte, kamen mir Zweifel über die Berechtigung der von mir gegebenen psychologischen Erklärungen. Ich nahm deshalb kurz vor Ostern 1910 eine kleine Untersuchung zur Klarstellung dieser Verhältnisse vor, die ich zwar bereits 1910 verrechnet und in einem Nachtrag zu obigem Sammelreferat [2]) bereits angekündigt hatte, aber wegen Mangel an Zeit erst jetzt konzipieren konnte. Die Hauptfrage, die für mich zu beantworten war, war die, ob der Schüler überhaupt ein einigermaßen unabhängiges Urteil über seine Unterrichtsfächer besitzt. Für diese Untersuchung standen mir zur Verfügung: zwei Untersekunden des Realgymnasiums, eine Quarta der Realgymnasialabteilung und eine dritte Klasse der Realschulabteilung der Reformschule zu Chemnitz.

Wenn das Urteil des Schülers über die Beliebtheit seiner Unterrichtsfächer einigermaßen feststände und nicht von der letzten Stunde und anderen Umständen beeinflußt würde, müßte eine mehrmalige Befragung zu dem gleichen Ergebnis führen. Deshalb wurde jede Klasse mit einem Zwischenraum von 14 Tagen zweimal befragt. Diese Frist ist zwar ganz willkürlich, da aber in dieser von jedem Fache — auch von einem, das wöchentlich nur einmal behandelt wurde (z. B. hatte Zeichnen zwei Stunden wöchentlich hintereinander), — zwei Stunden lagen, wurde die Frist nicht kürzer genommen. Außerdem durften ja die Schüler ihrer Bewertungen vom letzten Male sich nicht mehr erinnern.

Die Befragung fand in der Weise statt, daß alle Schüler auf verteilte Zettel nach Diktat die in Betracht kommenden Unterrichtsfächer aufschrieben, wodurch sie sich nochmals alle Fächer, die bewertet werden sollten, vergegenwärtigen konnten. Danach wurden die Schüler aufgefordert, das liebste Fach oder, soweit sie sich nicht entscheiden könnten, die liebsten Fächer mit 1 zu bezeichnen, das bezw. die unliebsten mit 0. Danach sollten sie versuchen, auch die übrigen Fächer durch Weiterzählen (2, 3 usw.) in eine Rangordnung zu bringen.

Um nun die Urteile jedes einzelnen Schülers vergleichen zu können, mußte jeder Schüler seinen Zettel mit einem Kennworte oder einer Zahl, einem Zeichen oder ähnlichem versehen und sich dieses Kennzeichen

[1]) Zeitschrift für angewandte Psychologie. Bd. III, S. 97ff.
[2]) Ebenda Bd. IV, S. 585f.

merken. Dasselbe Zeichen war auch bei der zweiten Befragung auf dem Zettel anzubringen. So konnten die Urteile beider Befragungen miteinander verglichen werden und führten zu mitunter sehr merkwürdigen Ergebnissen, die mir die Bedenken von A. Böhm im 13. Heft aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena nicht unberechtigt erscheinen lassen.

Betrachten wir die mit 1 und 0 bezeichneten Fächer, so stimmen diese bei den 41 Untersekundanern, also 16—17jährigen Menschen, nur in 63,66 % überein, bei je 22 12—13jährigen Quartanern und 13—14jährigen Realschülern gar nur in 34,55 %.

Zu diesen Ergebnissen passen nun eine ganze Reihe Fehlurteile. Wenn die Abweichung nur eins betrug, also das Fach einmal mit 1, einmal mit 2 bewertet wurde, wurde diese nicht berücksichtigt. Abweichungen von mehr als eins ergaben sich nun bei 41 Untersekundanern fünfmal, nämlich die Abweichung 2 dreimal, die Abweichung 3 einmal, und einmal wurde Physik unter 13 Fächern (von 0 bis 12 wurde gewertet) mit 5, das andere Mal mit 0 bewertet, die Differenz betrug also 8. Ebenfalls 5 Abweichungen von mehr als 1 ergaben sich bei den 22 Quartanern, das sind, da die Schülerzahl nur fast halb so groß ist, nahezu doppelt soviel Abweichungen; und zwar kam die Differenz 2 zweimal, 3, 4 und 5 je einmal vor. Noch schlechter stehen die Realschüler mit 10 Abweichungen; davon tritt die Differenz 2 sechsmal auf, 3 zweimal, 4 einmal, und einmal wird das Rechnen unter 12 Fächern (von 0 bis 11 wurde gewertet) zunächst mit 10 und dann mit 1 gewertet. Die Differenz beträgt also 9.

Es ergibt sich meiner Ansicht nach schon aus diesen wenigen Versuchen, daß selbst 16—17jährige nicht immer ein festes Urteil über das liebste und unliebste Unterrichtsfach besitzen, ganz abgesehen von der Reihenfolge der dazwischenliegenden Fächer. Wie schwierig diese neuerdings von Lobsien eingeführte Befragung ist, ergibt sich daraus, daß diese Reihenfolge bei keinem Realschüler und nur bei einem einzigen Quartaner beide Male übereinstimmt. Selbst von den 42 Untersekundanern haben nur drei beide Male die gleiche Reihenfolge. Berücksichtigen wir endlich die Abweichungen innerhalb der einzelnen Reihen, so differieren von den 533 Untersekundanerurteilen 133 um mehr als eine Stelle, d. h. ungefähr der vierte Teil aller abgegebenen Urteile. Dabei findet sich die doch schon verhältnismäßig große Differenz von 4 — ein Fach einmal an 2., einmal an 6. Stelle; einmal an 9., einmal an 5. Stelle usw. — immer noch 15mal, auch die Differenz 5 ist noch 14mal vertreten, 6 fünfmal, 7 viermal und 8 zweimal. Diese Ergebnisse werden noch viel ungünstiger, wenn man die Abweichungen hinzunimmt, bei denen 0 oder 1, also das liebste oder unliebste Fach, ins Spiel kommt. Ähnliche Resultate weisen die Realschüler auf; von 264 Antworten differieren 70 um mehr als einen Platz; 11 weichen um vier Plätze ab, 5 um fünf Plätze, 6 um sechs Plätze, 1 um sieben Plätze und 2 um acht Plätze. Am besten schneiden hierbei scheinbar die Quartaner ab, die auf 240 Antworten nur 21 solcher abweichender Antworten gaben, die Differenz 4, 5 und 6 tritt hier nur je einmal auf. Dies kommt aber daher, daß diese Klasse die Skala, die bei ihnen

von 0 bis 10 ging (11 Fächer), selten voll ausgenutzt hat, entgegen der gegebenen Anweisung. So haben wir hier bei einer Befragung z. B. erhalten: für Religion 3, Deutsch 2, Latein 4, Französisch 4, Geschichte 3, Geographie 2, Naturkunde 0, Rechnen 2, Geometrie 2, Zeichnen 2, Turnen 1; anstatt etwa: Religion 2, Deutsch 3, Latein 4, Französisch 6, Geschichte 1, Geographie 5, Naturkunde 0, Rechnen 7, Geometrie 8, Zeichnen 10, Turnen 9.

Es ist natürlich, daß dieselbe Zahl viel eher auftreten kann, also Abweichungen viel seltener vorkommen können, wenn ich bei 11 Fächern nur 5 Möglichkeiten, als wenn ich 11 Möglichkeiten habe.

Jedenfalls wird aus diesen Zahlen soviel klar, daß der Schüler ein Urteil in dem Maße, wie man bisher gemeint hat, über seine Unterrichtsfächer nicht besitzt.

Die Frage ist aber nun: Wie sind die Abweichungen in der Beurteilung zu erklären? Der persönliche Einfluß des Lehrers kann sich in diesen 14 Tagen wohl kaum in so hohem Maße ändern, außerdem ist ja hierbei mit dem Fachlehrersystem zu rechnen, da es sich um höhere Schulen handelt.

Es kann also der Schüler das Fach wohl nur nach dem Verlaufe und Erfolge (besonders bei schriftlichen Arbeiten) der letzten Stunden beurteilt haben. Ob dies richtig ist, müßte sich sofort zeigen, wenn man noch eine dritte Befragung wiederum 14 Tage oder 3 Wochen später vornehmen würde. Mir war dies leider seinerzeit nicht möglich, da die Osterferien und damit ein Lehrerwechsel dazwischen kam. Würden dann die Antworten der dritten von der zweiten Beobachtung wieder sehr stark abweichen, so müßte dies meines Erachtens beweisen, daß der Schüler höchstens nach dem Eindrucke der letzten Stunden die Beliebtheit der Fächer beurteilt. Würden dagegen die Antworten der zweiten und dritten Befragung nahezu übereinstimmen, so wäre dies dadurch zu erklären, daß die Schüler teils durch eigene Überlegung, teils durch Gedankenaustausch mit ihren Kameraden zwischen der ersten und zweiten Befragung ein klareres Urteil über den Grad der Beliebtheit ihrer Unterrichtsfächer erlangt haben.

Mir erscheint überhaupt die bisher angewandte Überrumpelungsmethode nicht einwandfrei. Auch Dr. P. Hoffmann, dessen Aufsatz: „Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern“ [1]) mir eben erst zu Gesicht kommt, scheinen Zweifel aufgetaucht zu sein. Er meint jedoch: „Wenn aber trotzdem sich eine so große Übereinstimmung der Urteile von Schülern aus so verschiedenen Schulen ergab, so ist damit bewiesen, daß die innern Faktoren doch im großen ganzen zur Geltung durchgedrungen sind, daß sie sogar den Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers, den man besonders hoch einschätzte, überwunden haben.“ [2])

Ich glaube aber, schon sein Abschnitt II, der die Ergebnisse aller bisherigen Untersuchungen miteinander vergleicht, zeigt uns genügend Differenzen, und dabei hat er Lipmanns Berechnungen [3]) meist ohne Kritik

[1]) Diese Zeitschrift. 12. Jahrg. Heft 9, S. 458—470.
[2]) a. a. O. S. 467.
[3]) Zeitschrift für angewandte Psychologie. Bd. III. S. 102 ff.

hingenommen. Doch darf nicht verschwiegen werden, daß er auch einige beachtliche Einwendungen dagegen macht. Während sich aber diese nur gegen die Verwendung einiger Fächer richten, möchte ich vor allem gegen die Berechnungsweise Bedenken erheben.

Lipmann hat die Ordnungszahlen der Fächer entsprechend ihrer Beliebtheit bezw. Unbeliebtheit berechnet; er erachtet die Werte für unsicher, die bei den einzelnen Autoren für die Knaben um mehr als 5,5 differieren (da für die Knaben 11 Fächer in Betracht kommen) und für die Mädchen (die 10 Fächer zu beurteilen hatten) um mehr als 5 voneinander abweichen. Es sind dies für die Knaben bei den Beliebtheitsurteilen 0, bei den Unbeliebtheitsurteilen 4, für die Mädchen bei den Beliebtheitsurteilen 1, bei den Unbeliebtheitsurteilen 4 Fälle. Nun ist aber nicht zu leugnen, daß eine Differenz um die Hälfte sehr hoch ist. Lassen wir als Differenz bei Knaben und Mädchen nur die Abweichungen von 4 zu, so werden bei den Beliebtheitsurteilen der Knaben 1, bei deren Unbeliebtheitsurteilen 9 von den 11 Fächern unsicher, bei den Mädchen von 10 Fächern in jedem Falle 6.

Man wird also wohl kaum von besonders guter Übereinstimmung der bisherigen Ergebnisse reden können. Ganz abgesehen von Hoffmanns Einwänden, die hier nicht noch einmal rekapituliert werden sollen.

Es würde sich also zunächst darum handeln, nachzuweisen, ob überhaupt der Schüler ein Urteil über seine Unterrichtsfächer hat. Nach meinen eigenen Versuchen, die natürlich wegen ihres geringen Umfanges besonderen Wert weder beanspruchen wollen noch können, ist dies nicht der Fall. Doch haben diese Versuche nur den Zweck, Untersuchungen in dieser Richtung unter neuen Gesichtspunkten zu veranlassen. Ich hoffe mit Hilfe der Chemnitzer Abteilung für experimentelle Pädagogik und Psychologie, an den Chemnitzer Volks- und höheren Schulen selbst dahingehende Versuche anstellen zu können. Sollten diese Versuche ebenfalls negativ ausfallen, so wäre natürlich zu untersuchen, wonach der Schüler überhaupt die Beliebtheit und Unbeliebtheit seiner Schulfächer beurteilt, ob dann überhaupt derartige psychologische Deutungen, wie ich sie zu geben versucht habe[1]), zulässig sind. Eine dritte Frage wäre die nach den Abweichungen in den Ergebnissen gegenüber den anderen Befragungen derselben Untersuchungsreihe. Und schließlich möchte ich einmal vorschlagen, einige Klassen jährlich zu befragen, da sich auch auf diese Weise wertvolle Einblicke in das Seelenleben des Schülers gewinnen ließen.

[1]) Zeitschrift für angewandte Psychologie. Bd. III. S. 97 ff.

Schülervergehen und Schulstrafen unter statistischen Gesichtspunkten.

Von Ferdinand Kemsies.

(Fortsetzung.)

III. Schülergruppen.

In Sexta haben 42 % Schüler keinen schriftlichen Tadel im Laufe des Halbjahres erhalten. Man ersieht daraus, daß ein übertriebener Gebrauch von schriftlichen Noten und schwereren Strafen, die von schriftlichen Noten begleitet werden, nicht gemacht worden ist; jeder strebsame Schüler hat den pädagogischen Anschauungen entsprechend sein reines Konto im Klassenbuche behalten. In Quinta sind 31 % Schüler tadelfrei, in Quarta 27,5 %, in Untertertia 35 %, in Obertertia 37 %. Die Zahlen der Untersekunda sind nicht mehr zum Vergleiche herangezogen, weil die Schulzucht in dieser Klasse einen anderen Charakter annimmt. Nur in den allerernstesten Fällen wird hier noch ein Tadel angeschrieben; der Hinweis auf die Schlußprüfung am Ende des Schuljahres, die die wissenschaftliche und moralische Reife für die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienst bezeugen soll, oder der Appell an das Ehrgefühl der jungen Leute muß ausreichen, um in kritischen Lagen weiterzuhelfen. In der in Rede stehenden Anstalt mindert sich die Zahl der Tadel bereits in Obertertia merklich herab.

Jenen „tadelfreien Musterschülern", die in Tab. 3 und 4 als vierte Gruppe bezeichnet sind und die im Durchschnitt sämtlicher Klassen 34,5 % der Schüler ausmachen, reihen sich nun zwei Gruppen an, in der Tabelle als die zweite und die dritte aufgeführt, denen Strafen mit gutem Erfolge zuteil wurden; sie stellen das Mittelgut der Klassen vor. Im Durchschnitt bildeten sie die Hälfte der Schüler, noch genauer 49,5 %.

Die Gruppe „Selten Bestrafte" zählt 24,6 % Schüler und hat 13,2 % Strafnoten; sie begreift also einen leicht erziehbaren Bestandteil des Schülermaterials in sich. Die Tadel wurden nur gelegentlich ausgesprochen und hätten vielleicht bei größerem Pflichteifer der Schüler sämtlich vermieden werden können; sie waren zudem leichter Art.

Die Gruppe „Öfters Bestrafte" umfaßt 24,9 % Schüler mit 33,1 % der Strafnoten (35 Schüler mit 262, jeder mit 7,5 Noten). Man kann bei ihnen insofern von einem Lichtblick in der Erziehertätigkeit sprechen, als die meisten, natürlich unter steter Mitwirkung des Elternhauses, moralisch und intellektuell gefördert wurden und in die nächsthöhere Klasse aufrückten. Sie bildeten immerhin eine erfreuliche und erhebende Erscheinung für die Anstalt.

Eine letzte Gruppe, in der Tabelle als die erste hingestellt, enthält den Rest der Schüler, im ganzen noch 16 %, bei denen trotz zahlreicher Tadel und sonstiger Strafen eine Besserung des Verhaltens und der Leistungen nicht erzielt werden konnte; es sind die Rückfälligen, die Sorgenkinder des Elternhauses und der Schule. Sie vereinigten auf sich nicht weniger als 53,7 % sämtlicher Strafen, und zwar der allerschwersten Strafen, die überhaupt verhängt wurden; 22 Schüler erhielten 422 Tadel, jeder 19 im Durchschnitt. Es ist eine betrübende Erscheinung für den

Pädagogen, daß diese Unsumme von schriftlichen Noten, der ihnen voraufgehenden mündlichen Zurechtweisungen, der nicht registrierten Bemühungen aufbauender Art, immer in Begleitung der zugehörigen Dosis Aufregung, Verdruß und Ärger, eine fast vollständig verlorene Mühe vorstellt, eine Sisyphusarbeit, die Schüler, Eltern und Lehrer Tag um Tag verrichtet haben. Diese Kinder bildeten daher eine große Last für die Schule und einen Hemmschuh für den Durchschnitt, sie hätten erziehlich und unterrichtlich ganz anders versorgt werden müssen.

Tabelle 3.

Gruppe I	Rückfällige 16 %		erhalten von 100 schriftlichen Noten	53,7 %	
„ II	Öfters Bestrafte 24,9 %	49,5 %		33,1 %	46,3 %
„ III	Selten „ 24,6 %			13,2 %	
„ IV	Musterschüler 34,5 %			0 %	

Diese vier Schülergruppen sind nicht ausschließlich mit Benutzung der schriftlichen Noten der Klassenbücher, sondern unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Schulzeugnisse und anderweitiger Beobachtungen zahlenmäßig voneinander gesondert; denn sie gehen natürlich fließend ineinander über. Es kommt auch vor, daß ein Schüler zu einem späteren Zeitabschnitt einer anderen Gruppe zugewiesen werden könnte.

Tabelle 4.

Gruppe	Sexta		Quinta		Quarta		Untertertia		Obertertia	
	Zahl der Schüler %	Zahl der Tadel %	Zahl der Schüler %	Zahl der Tadel %	Zahl der Schüler %	Zahl der Tadel %	Zahl der Schüler %	Zahl der Tadel %	Zahl der Schüler %	Zahl der Tadel %
I.	17	70	15	46,8	14	40	13	55	21	56,5
II.	20,5	22,6	26	39,5	31	42	26	28	21	32,5
III.	20,5	7,4	28	13,7	27,5	18	26	17	21	11
IV.	42	0	31	0	27,5	0	35	0	37	0

Die Einteilung der Schüler einer Klasse in vier Gruppen nach der Zahl der über sie verhängten Strafen, d. h. nach rein negativen Merkmalen, die sich auf die verschiedenartigsten Äußerungen und Betätigungen in intellektueller und moralischer Hinsicht, die verschiedenartigsten Unterlassungen, Übertretungen, Zuwiderhandlungen beziehen, könnte vielleicht als eine äußerliche und mechanische bezeichnet werden, wie diejenige nach den faktischen Arbeitswerten, soweit sie in der Rangordnungsliste der Klasse zum Ausdruck gelangt. Sie hängt notwendig mit ihr zusammen, in beiden Einteilungen wird im Grunde die Begabung des Schülers bewertet, die auf der einen Seite seine Leistungen und Fortschritte hervorbringt, auf der andern sein Verhalten, seine Führung, seine Selbsterziehung unmittelbar oder mittelbar beeinflußt. Die Willensanstrengung, die im Fleiß, in der Anspannung der Aufmerksamkeit und aller Kräfte sich zu erkennen gibt, wird bei geringer Begabung des Schülers in den wichtigsten Schulfächern bestenfalls Durchschnittsleistungen zuwege bringen, erst mit der Zeit auf eine Höherentwicklung der geistigen Funktionen Hoffnung geben. Das gutbegabte Kind ist in der Regel auch durch gute Leistungen, d. h. durch die Wir-

kung seiner Intelligenz vor den andern ausgezeichnet und wirksam geschützt gegen Strafen und Tadel; das unbegabte wird trotz besten Wollens wegen seiner oft geringen Leistung, wegen des Zurückbleibens seines Verständnisses der Lehrsätze, Regeln und Aufgaben einer harten oder falschen Beurteilung ausgesetzt und für Strafen prädisponiert sein.

In bezug auf die Rangliste wurde seinerzeit ebenfalls[1]) eine Einteilung in vier Gruppen vorgeschlagen: in oberen Rangtypus, ersten Durchschnitt, zweiten Durchschnitt, unteren Rangtypus. Wenn statt Gruppe oder Kategorie der Ausdruck Typus gebraucht wurde, so lag dem der Gedanke zugrunde, daß die hochbefähigten Schüler der Klasse als besondere Gruppe gegenüber dem Durchschnitt oder der Gruppe der schwachbefähigten Schüler typisch wiederkehren und mit ihnen das Klassenbild zusammensetzen. Psychologisch ist ein derartiger Gebrauch des Wortes ungerechtfertigt, da jede der Gruppen stets mehrere Typen enthält.

Bei Aufstellung der Rangliste wird erst die tatsächliche Leistung jedes Schülers in jedem Fache ermittelt; dabei bleibt es gleichgültig, ob zur Erreichung des faktischen Arbeitswertes mehr natürliche Begabung oder Fleiß und Aufmerksamkeit aus Vorsatz oder besondere Umstände mitgewirkt haben. Jede Leistung wird durch ein Prädikat bzw. eine Nummer ausgedrückt. Man multipliziert die Nummer, z. B. 3 (genügend), mit der Zahl der Wochenstunden des Faches, z. B. 6 (in Französisch), und erhält einen Wochenwert: $6 \times 3 = 18$ (für Französisch). In dieser Weise werden für alle Fächer Wochenwerte berechnet und durch Addition derselben die Zahl gefunden, die für den Platz des Schülers maßgebend wird. Die guten Leistungen in einem Gegenstande gleichen auf diese Weise die schlechten in einem anderen teilweise aus. Nach einer solchen mathematischen Anordnung der Schüler, die durch das additive Verfahren Unterschiede der Leistungen bis zu einem gewissen Grade aufhebt, die jedoch mit der Abstufung der Reife der Schüler für die Versetzung in die nächsthöhere Klasse ungefähr identisch ist, da die Wochenwerte in den Fremdsprachen und in den mathematischen Disziplinen infolge der größeren Zahl Wochenstunden die anderen überwiegen, sind jene vier Rangtypen unterschieden.

Aus dem Vergleich der beiden Einteilungen ist erkennbar, daß die jetzt als Musterschüler (34,5%) bezeichnete Kategorie die Bestbegabten der Klasse (den oberen Rangtypus) und noch einen Teil der Durchschnittsschüler umfaßt. Die selten Bestraften (24,6%) bilden den größeren Teil der Durchschnittsschüler. Zu den oft Bestraften (24,9%) und den Rückfälligen (16%) gehören die schwachbefähigten, dauernd unfleißigen, im Hause vernachlässigten, psychopathischen und zurückgebliebenen bezw. nicht genügend vorbereiteten Schüler der Klassen, von denen noch einige die Versetzung erreichen.

Nun ist Martinak[2]) der Ansicht, daß jede Durchschnittsberechnung der Schülerleistungen, wie sie z. B. der Rangordnungsliste zugrunde liegt, nur den Fleiß der Schüler und niemals die Begabung bezw. Leistungsfähigkeit ermitteln kann. Die Fehlerzahl in einer lateinischen oder mathematischen Arbeit, die das Prädikat bestimmt, läßt sich nicht objektiv berechnen, da die Fehler nicht gleich schwer sind und die Aufgaben nicht gleich schwer sind. Man müßte innerhalb jedes Gegenstandes die Note für die Leistung und die für den Fleiß auseinanderhalten.

---

[1]) Kemsies, Arbeitstypen bei Schülern. Ztschr. f. Pädag. Psychologie, 1901.
[2]) Martinak, Über Prüfen und Klassifizieren. Wien 1907. Hölder.

Resch[1]) sondert außerdem vier Arten Leistungen: 1. die Gewinnung neuer Erkenntnisse beim entwickelnden Unterricht und beim Übersetzen, wo es auf das selbständige Denken des Schülers ankommt, auf die Fähigkeit, Neues zu erfassen oder das Verständnis zu gewinnen; 2. die Anwendung gelernter Sätze auf einen konkreten Fall, wobei geistige Gewandtheit und Gedächtnis in eigenartiger Weise zusammenwirken; 3. rein gedächtnismäßige Wiedergabe; 4. bloße Erprobung von eingeübten Fertigkeiten. Bei unserm traditionellen Prüfen sollen nun nach Resch gedächtnismäßige Wiedergabe und die Erprobung von Fertigkeiten eine Rolle spielen.

Im Gegensatz zu beiden Ansichten möchte ich daran festhalten, daß die Unterschiede in den faktischen Leistungen der Schüler in erster Linie auf die Begabung als Ursache hinweisen. Aus dem Vergleich der fünf Ranglisten eines Jahres[2]) ging hervor, daß die Schwankungen in den Leistungen während des Jahres kleiner waren, als man vielleicht zu erwarten geneigt wäre. Jeder Schüler nahm bald unter den Kameraden, die der „Zufall" zu einer Klasse vereinigt hat, trotz aller Schwankungen des Fleißes und der Aufmerksamkeit einen ziemlich konstanten Platz ein. Von 27 Sextanern hatten sich während des Jahres 18 ungefähr in ihrem Niveau gehalten, und nur 9 hatten ihre Position nennenswert verändert, nämlich 3 in negativem und 6 in günstigem Sinne. Bei Feststellungen der häuslichen Arbeitszeiten ergab sich ferner, daß die ersten beiden Gruppen, die gut und durchschnittlich begabten Schüler, eine weit geringere Arbeitszeit hatten als die andern, also im Fleiße von diesen übertroffen wurden.

Bei Schluß- und Reifeprüfungen werden die Zensurprädikate, die der Prüfling während des Vorbereitungsjahres an den drei Zeugnisterminen (Michaelis, Weihnachten, Ostern) empfängt, zusammengestellt. Da zeigt es sich regelmäßig, daß die Fachleistungen des Prüflings während des Jahres nur innerhalb eines kleinen Spielraumes oszillieren und eine konstante Differenz zwischen den Leistungen des einen und des andern bestehen bleibt. Ausnahmen sind höchst selten.

Tabelle 5. Vier Beispiele von Durchschnittsschülern.

(Die Zwischennummern sind ohne weiteres verständlich. Ein + hinter der Nummer deutet eine über sie hinausreichende Qualität der Leistung an, ein — ein geringes Zurückbleiben derselben.)

Religion	Deutsch	Französisch	Englisch	Geschichte	Geographie	Mathematik	Naturlehre	Physik	Chemie	Zeichnen	
3/2	3	3/4	3/2	3/2	2	3	2	3	2	2	Michaelis
2	3	4/3	3/2	3	2	3	3/2	3/2	3/2	2	Weihnachten
3/2	3+	3/4	3	3	2	3	2	3	2	2	Ostern
3	3	4	3/4	3	3	4	3/4	3/4	3/4	3	Michaelis
3/4	3	4/3	3	3/4	3	3/4	3	3	3/4	3	Weihnachten
3	3	3/4	3—	3—	3	3/4	3	3	3—	3	Ostern

[1]) Resch, Die Gerechtigkeit in der Beurteilung der Schülerleistungen. Ztschr. für d. Realschulwesen. 1904.

[2]) Kemsies, Arbeitstypen, l. c.

Religion	Deutsch	Französisch	Englisch	Geschichte	Geographie	Mathematik	Naturlehre	Physik	Chemie	Zeichnen	
3	3/4	4/3	3/2	3/2	3	3/4	3	3	3	3/2	Michaelis
3/2	3	4	3/2	3	2	3	3	3	3	2	Ostern
3/2	3	4	3	3/2	3	3	3	3	3	2	Weihnachten
3/2	3	4/3	3/4	3/2	2	3/2	3/2	3	3/2	3/2	Michaelis
3/2	3	4	3/4	3	2	3/2	3/2	3	3/2	3/2	Ostern
3/2	3+	4	3/4	3	2	2	2	3	2	2	Weihnachten

Die mathematische Anordnung der Schüler nach der Qualität ihrer Schulleistungen ist daher nur scheinbar eine mechanische. Sie zeigt vielmehr das hervorstechende Wesen, die Intelligenz der Arbeitenden an. Dem schwachbegabten Schüler wird es auch bei höchstem Fleiße nie gelingen, die idealen Zielforderungen der Schule zu erreichen, er bleibt ein Stümper gegenüber dem begabten Mitschüler; er wird bei fortgesetztem Fleiß in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten vielleicht noch mitkommen, auf der Oberstufe, wenn sich die wissenschaftlichen Anforderungen steigern, unfehlbar zurückbleiben.

Der elementare Teil der Begabung eines Schülers ist, wie sich herausstellt, die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf den Lehrgegenstand einstellen und lange Zeit auf ihn konzentrieren zu können. Die Aufmerksamkeit ist der Zustand, in welchem der Gegenstand Mittelpunkt des ganzen geistigen Lebens, speziell des beziehenden Denkens geworden ist.

Freilich „hängt die faktische Leistung des Kindes nicht bloß von der Begabung ab, sondern außerdem von sehr vielen andern Umständen", auf die Meumann[1]) besonders eingeht: „Ein begabtes Kind kann unter Umständen weniger leisten als ein unbegabtes, weil es unaufmerksam oder faul ist, oder weil es unter der Ungunst seiner häuslichen Umstände leidet, oder weil es vorübergehend durch körperliches Unwohlsein oder durch verschiedene Umstände seiner Entwicklung, wie z. B. schnelles Wachstum, in seinen Leistungen beeinträchtigt wird. Ein minderbegabtes Kind kann mehr leisten als ein begabtes, wenn es fleißig ist und durch körperliches Wohlsein und günstige häusliche Umstände unterstützt wird. Schulleistungen und Begabung decken sich schon aus diesen Gründen manchmal nicht. Dazu kommen in der Schule mancherlei Nebenumstände, welche die Leistungen und Zensuren nicht immer als Maß der wirklichen Intelligenz erscheinen lassen. Manches Kind steigert seine Schulnoten, weil es mit Geschick unerlaubte Mittel zu gebrauchen weiß. Ein ehrliches Kind ist ihm gegenüber im Nachteil. Selbst der beste Lehrer kann das nicht immer verhindern, insbesondere wenn die Klassen sehr groß sind. Es gibt ferner nervöse und leicht ablenkbare Kinder, für die, insbesondere wenn sie älter werden und wenn die Klassenarbeit Phantasie und Verstand in höherem Maß in Anspruch nimmt, wie beim deutschen Aufsatz, die Schulumstände als solche hinderlich werden.

[1]) Meumann, Intelligenzprüfungen an Kindern der Volksschule. Die Experimentelle Pädagogik. I. Bd. Nemnich, Wiesbaden 1905.

Wir sehen das z. B. daraus, daß bei Vergleichen zwischen Haus- und Schularbeit gerade der deutsche Aufsatz bei manchen begabten Kindern in der Klasse wesentlich schlechter ausfällt, als wenn sie die Möglichkeit haben, in Ruhe und Konzentration zu Hause für sich zu arbeiten [1]). Wenn nun solche Kinder außerdem zu Hause unter ungünstigen Verhältnissen arbeiten müssen, so deckt sich ihre Schulleistung keineswegs mit der Intelligenz, weil in beiden Fällen, in der Klasse und bei der häuslichen Arbeit, die Leistung hinter der Begabung zurückbleibt, und das fällt hierbei um so mehr ins Gewicht, als die Leistung im deutschen Aufsatz meist als ein spezielles Kennzeichen der Intelligenz betrachtet wird."

Für die Schulpraxis reicht die Einteilung in drei Gruppen in verschiedener Beziehung nicht aus. Das Mittelgut der Klassen besteht immer aus einer höher und einer geringer zu bewertenden Gruppe. Wenn letztere noch zu genügenden Leistungen und Fortschritten gebracht und für die Versetzung in die nächsthöhere Klasse mit Erfolg vorbereitet werden kann, so bestimmt sich gerade nach ihr die genauere Abmessung des Klassenpensums in allen Disziplinen, und der wesentlichste Teil der pädagogischen Arbeit müßte sich auf diese Gruppe richten, während die beiden höherstehenden mehr selbständig zu machen sind. Die letzte Gruppe, die jetzt leider den Löwenanteil der disziplinarischen und unterrichtlichen Tätigkeit des Lehrers fordert, stellt schwierige pädagogische Aufgaben und Probleme, die nur in besondern Klassen gelöst werden können. In Tabelle 6 sind die Zahlen der Tabelle 2 für die vier Schülergruppen der Klassen getrennt angegeben, um die Notwendigkeit von Fürsorgemaßnahmen für die Sorgenkinder durch den Vergleich der Zahlen wirksam zu veranschaulichen. Überall ist die erste und zweite Gruppe durch Tadel aller Art, insbesondere für Ungehorsam, Unfug, Unfleiß und Unaufmerksamkeit über Erwarten belastet.

Tabelle 6.

	Täuschung %	Ungehorsam %	Unfug %	Unfleiß %	Unaufmerksamkeit, Störung u. a. %	Unordnung %
Sexta						
I	—	1	—	47	19	3
II	—	—	2	5,3	10	5,3
III	1	—	—	2	3,4	1
IV	—	—	—	—	—	—
Quinta						
I	—	1,5	5,0	8,3	30	2
II	0,6	0,6	1,3	5	28	4
III	—	0,7	—	5	8	—
IV	—	—	—	—	—	—

[1]) Friedrich Schmidt, Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes. Leipzig 1904, Engelmann.

	Täuschung %	Ungehorsam %	Unfug %	Unfleiß %	Unaufmerksamkeit, Störung u. a. %	Unordnung %
Quarta						
I	1	9	8	9	13	—
II	—	9	6	8	19	—
III	—	—	2	5	9	2
IV	—	—	—	—	—	—
Untertertia						
I	1	3	7	12	29	3
II	—	—	4	11	12	1
III	1	1	4	3	8	—
IV	—	—	—	—	—	—
Obertertia						
I	—	11	13	4	22	6,5
II	—	9	4	6,5	9	4
III	—	11	—	—	—	—
IV	—	—	—	—	—	—

In jeder Schulklasse sind Schülerindividuen mit verschiedenem geistigen Habitus, von verschiedenem Charakter und Streben zu einer Unterrichtsgemeinschaft zusammengefaßt. Die gleichmäßige Bedingung für die Aufnahme in eine Klasse bildet für alle Schüler nur ein vorgeschriebenes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten, es bleibt ganz gleichgültig, unter welchen Bedingungen sie erworben wurden. Ein verschiedenes Maß von Anforderungen an sie zu stellen, ist die Schule bisher nicht gewillt noch berechtigt. Den Umständen nach kann die Lehrmethode nur eine einheitliche sein; sie wird sich dann am wirksamsten erweisen, wenn sie sich auf einer mittleren Linie bewegt, um der Mehrzahl der Schüler gerecht zn werden. Wenn aber die Schülerindividuen hinsichtlich ihrer seelischen Struktur, ihrer geistigen Arbeitsfähigkeit, ihrem Lebensalter und ihrer körperlichen Entwicklung nach so extreme Unterschiede aufweisen, wie es der Fall ist, so ist es unmöglich, mit derselben Methode bei allen Erfolge zu erzielen. Trotz der stetig wiederholten Forderung, der Lehrer müsse beim Unterricht individualisieren, kann ernsthaft nicht daran gedacht werden. Dagegen würde die Herstellung und Berücksichtigung psychologischer Gruppen, d. h. Gruppenunterricht, vielleicht nicht auf unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen, wie z. B. der Laboratoriumsunterricht zeigt. Die Volksschule hat für notwendig befunden, ihre gänzlich unbefähigten Schüler, nämlich die schwachsinnigen, auszusondern und sie in Hilfsklassen getrennt zu unterweisen. Dadurch haben sich die Unterrichtsresultate in der Volksschule wesentlich gehoben und andererseits haben die Hilfsklassen bei den Schwachsinnigen wesentlich bessere Leistungen zuwege gebracht. Man kann bei getrennter Arbeit der seelischen Eigenart der Schüler ganz anders gerecht werden, indem man ihren Anlagen und Fähigkeiten gemäß Lehrmethoden und Lehrmittel spezifiziert.

Nach der Befreiung der Volksschule von den Mindestbegabten blieb immer noch eine ungesonderte Masse von Individuen sehr verschiedenartiger Begabung zurück

und die frühere Schwierigkeit in abgeschwächtem Maße bestehen; Fortschritte, Maß und Tempo des Unterrichts werden durch die Schwachbegabten aufgehalten und die Kräfte der Gutbefähigten nicht voll ausgenutzt. Aus dem statistischen Nachweis dieser Tatsache hat man in den Schulen Mannheims die weitere Folgerung gezogen, zwischen die Normalklassen und die Hilfsklassen neue Klassen einzuschieben: die Förderklassen, in denen Schwachbefähigte oder zurückgebliebene Schüler Sonderkurse durchmachen; im ganzen sind es 9,4% sämtlicher Schulkinder. Der Lehrstoff ist quantitativ verringert, qualitativ umgestaltet, die Lehrmethode geht möglichst individuell vor, der Stundenplan nimmt auf die leichte Ermüdbarkeit der Kinder Rücksicht.[1])

Das Kind der Förderklassen kann nach einiger Zeit, wenn es an Kenntnissen gewachsen ist, in die Normalklassen zurückkehren. Bedarf es jedoch weiterer Schonung und Berücksichtigung, so muß es in den Förderklassen verbleiben, die den Normalklassen entsprechend übereinander aufgebaut sind und in eine Abschluß- resp. Abgangsklasse ausmünden. In den Förderklassen finden sich verschiedene Arten Schüler: debile und nervöse Kinder, solche mit gestörten Sinnesfunktionen, schwächliche, kränkliche, leicht ermüdende Kinder und Rekonvaleszenten, die soeben akute Krankheiten bestanden haben. Dieses System der Mannheimer Förderklassen hat sich gut bewährt, und es steht zu hoffen, daß es in derselben oder in einer ähnlichen Art in größeren Städten zur Einführung gelangt.

Wenn nun für 9,4% Volksschüler Sonderklassen geschaffen werden, so scheint es nicht mehr als billig, daß für die 16% Sorgenkinder oder für die 25—33% jährlich nichtversetzte Kinder höherer Lehranstalten ebenfalls Sonderklassen errichtet werden, die unter Umständen in eine Sonderklasse mit geringeren Lehrzielen ausmünden, um dem abgehenden Schüler eine abgerundete Bildung mitzugeben. Hat man doch den Vorschlag von Petzoldt, Sonderschulen für hervorragend Befähigte[2]) zu eröffnen, bereits öffentlich diskutiert. Es ist kein Zweifel, daß durch den gemeinsamen Unterricht der befähigten und unbefähigten Schüler auch die ersteren geschädigt werden, und zwar auf doppelte Weise. Da der Lehrplan für den Durchschnitt entworfen wird, so sind die Lehrziele von vornherein nicht hoch bemessen und der Fortschritt im Pensum so langsam, daß der letzte Durchschnittsschüler noch mitkommen kann. Der hochbefähigte nutzt seine Gaben und Kräfte nicht voll aus und erwirbt ein geringeres Wissen, als er sich unter günstigeren Umständen hätte aneignen können. Er lernt ein zweites nicht, nämlich seine Kräfte täglich und stündlich einzusetzen, um mit Hingabe der ganzen Person ein seiner Begabung angemessenes Ziel zu erreichen. Während der Minderbegabte bei steter Ausnutzung seiner Zeit und seiner Energie den Anforderungen der Schule zu genügen trachtet und in der Lernschule eine harte Willensschule durchmacht, blickt der Hochbefähigte mit souveräner Geringschätzung auf ihn herab und pflückt spielend dieselben Früchte vom Baume der Erkenntnis. Er lernt nicht arbeiten, sondern müßiggehen. Während der Minderbegabte zur arbeitstüchtigen und arbeitsfreudigen Persönlichkeit heranreift,

---

[1]) Feilke, Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim. Ztschr. f. Päd. Psychologie, 1902. — M. Lutz, Die Mannheimer Sonderklassen nach Entstehung, Einrichtung und Erfolgen. Ztschr. f. Päd. Psych., 1904. — Julius Moses, Die Gliederung der Schuljugend nach ihrer Veranlagung und das Mannheimer System. Internationales Archiv für Schulhygiene. I, 1. Leipzig 1905, Engelmann.

[2]) J. Petzoldt, Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig 1905, Teubner.

die mit Treue an ihrem geistig-moralischen Besitze festhält und im Leben produktiv damit verfährt, schätzt der andere seine Kenntnisse gering in dem Gefühl, daß sie wenig gekostet haben, daß sie nur reproduziertes Wissen sind und weniger bedeuten als die Leistungen eines produktiven Kopfes. Er verachtet den Bienenfleiß seiner Kameraden, er kennt weder eine gründliche geistige noch eine moralische Selbstzucht, und das rächt sich bitter; denn er leistet später weniger als er sollte und könnte.

Gegen die Elitegymnasien sind begründete pädagogische und hygienische Bedenken geäußert worden, die ihrer Errichtung dauernd im Wege stehen dürften. Dieselben sprechen jedoch gerade zugunsten der Sonderklassen für Schwachbegabte auf höheren Schulen. Denn die täglichen langen Arbeitszeiten und der Drill des Nachhilfeunterrichts mit ihren nachteiligen Folgen, die seelischen Depressionen, die durch Mißerfolge, Kränkungen des Ehrgefühls, Strafen und Vorwürfe, unbefriedigten Ehrgeiz erzeugt werden, schädigen das Nervensystem auf das empfindlichste; sie erscheinen geeignet, die Leistungsfähigkeit der betr. Individuen noch weiter herabzusetzen. Die Ursachen und Gründe, warum viele Schüler den heutigen Anforderungen der höheren Anstalten nicht genügen, hat Th. Benda[1]) wiederholt von hygienischen Gesichtspunkten beleuchtet und dabei für die Sonderklassen plädiert.

IV. Die Unaufmerksamkeit.

In den ersten Wochen jedes neuen Lernabschnittes laufen die Unterrichtsprozesse glatter und schneller ab als in den folgenden. Die geistige Frische der Schüler, ihre große Aufgelegtheit und Fähigkeit, die Aufmerksamkeit längere Zeit und gleichmäßig auf einen Gegenstand zu konzentrieren, ihr Vorrat an guten Vorsätzen erleichtern jegliche Arbeit und verleihen ihr innere Qualität. Die Lehrer, durch die Ferienruhe gekräftigt und neu gestimmt, führen die Zöglinge in wohlbemessenem Tempo den steilen Weg der Erkenntnis und der Pflicht hinan. Schon von der dritten Woche an beginnen sich jedoch Schwierigkeiten und Stockungen bei einzelnen Schülern oder in besonderen Fällen bemerkbar zu machen, Vorhaltungen und Strafen kommen zur Anwendung. Wir zählen in den ersten vier Wochen in Sexta 10, in Quinta 55, insgesamt in fünf Klassen 91 Noten.

Die nächsten vier Wochen steigern die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Arbeitenden, die Arbeit ist in vollem Fluß, die Zahl der Strafen nimmt zu und steigt in Sexta auf 28, in Quinta auf 59, insgesamt auf 138. Die Differenz gegen den ersten Monat ist $138 - 91 = 47$ Strafnoten.

Ein anderes Bild zeigen die Schlußwochen. Die Arbeit geht jetzt ihrem Ende entgegen, die Stimmung ist verblaßt, ein Gefühl der Erschlaffung bei Lehrern und Schülern ist nicht auszumerzen. Die Fortführung des Unterrichts über die zwölfte Schulwoche hinaus begegnet sogar wachsenden inneren Widerständen. Die Zahl der Tadel und Strafen ist jedoch in Abnahme begriffen, vielleicht aus dem Grunde, weil sie als stimulans nicht mehr angezeigt erscheinen.

---

[1]) Th. Benda, Sonderklassen für die Schwachbegabten auf den höheren Schulen. Ztschr. f. Schulgesundheitspflege. XX. Jahrg. Hamburg 1907, Leopold Voss. — Th. Benda, Die Schwachbegabten auf den höheren Schulen. Gesunde Jugend. II, 1. Leipzig 1902, Teubner.

Für je vier aufeinanderfolgende Wochen des ersten Quartals beträgt die Zahl der Strafnoten in Sexta $10 + 28 + 19 = 57$, in Quinta $55 + 59 + 34 = 148$, in allen fünf Klassen addiert $91 + 138 + 108 = 337$. (Tab. 1.)

Im zweiten Quartal von Neujahr bis Ostern liegen die höchsten Anstrengungen der Schule, die darauf abzielen, eine gute Versetzung zustande zu bringen. Die Zahl der Strafen vermehrt sich in dieser Zeit zusehends. Als entsprechende Teilsummen konstatieren wir in Sexta $17 + 38 + 27 = 82$, in Quinta $40 + 91 + 73 = 204$. Die Zunahme beträgt dort 25, hier 56 Noten. Ähnlich in allen übrigen Klassen. Die Gesamtsummen des ersten Vierteljahres sind $91 + 138 + 108 = 337$, des zweiten $88 + 206 + 154 = 448$. In den Zeiten intensivster Tätigkeit, im Monat November und Februar, wurden relativ die meisten Tadel einschl. grobe Strafen verhängt.

Die Strafen verteilen sich ungleichmäßig auf die Schülergruppen, sie entfallen fast allein auf die erste und zweite. Je weiter ausgreifende Anstrengungen seitens der Schule gemacht werden, desto mehr verlängert sich die Arbeitszeit der Sorgenkinder, desto weiter bleiben sie gleichwohl in Verhalten und Leistungen zurück, Unaufmerksamkeit und Unfleiß werden ihnen unablässig zum Vorwurf gemacht.

Der Sextaner C. erhält im ersten Vierteljahr nur acht Strafvermerke, fünf davon wegen Unaufmerksamkeit (Unruhe, Störung), drei wegen Faulheit; im zweiten Quartal 22 Strafnoten, zwölf wegen mangelnder Aufmerksamkeit u. a., zehn wegen mangelnden Fleißes. Er ist ein psychopathisches Kind von geringer Begabung und das Beispiel eines zeitweilig überbürdeten Schülers.

Die Unaufmerksamkeit erreicht bei den Sorgenkindern eine geradezu erschreckende Höhe; denn sie macht durchschnittlich 43,9 % sämtlicher Tadel aus und steht somit an erster Stelle. In unserer Quinta, die sich durch ernsthaftes Streben vorteilhaft auszeichnete, machte sich der Mangel an Konzentrationsfähigkeit besonders fühlbar. Hier wurden nicht weniger als 66 % aller Strafen wegen Unaufmerksamkeit ausgesprochen. Wieviel Ermahnungen, Erinnerungen, mündliche Rügen voraufgingen oder nachfolgten, darüber berichten die Klassenbücher nichts, es wird gewiß die drei- bis vierfache Zahl gewesen sein.

Obwohl vorwiegend nur eine Gruppe wenig leistungsfähiger und eigenartiger Schüler, die Gruppe der Rückfälligen, in allen Klassen die Monita auf sich vereinigt, geben die Zahlen dennoch einen deutlichen Anhalt für den gewaltigen Wechsel des status psychicus in der Klasse von Stunde zu Stunde, von Tag zu Tag, von Monat zu Monat. Manche Pädagogen versuchen durch Herstellung geeigneter Hilfen für das Aufmerken, durch Einfügen von Besinnungspausen, durch Änderung der Haltung, des Tones, der Methode und des Stoffes Herr zu werden über die Unaufmerksamkeit der Schüler und neue Willensanspannungen herbeizuführen. Unter diesen Umständen liefert die hohe Zahl der schriftlichen Rügen einen untrüglichen Beweis dafür, daß die Fähigkeit, stundenlang mit gleichmäßig gespannter Aufmerksamkeit dem Unterricht zu folgen, nicht bei allen Schülern der Unter- und Mittelstufe vorausgesetzt werden darf. Tritt doch, wie schon Schiller[1]) ausführt, auch bei Erwachsenen nach $2—2\frac{1}{2}$ Stunden Arbeit eine Abspannung ein, die einer angestrengten Willenshandlung nicht mehr weicht, ja es zu einer solchen nicht mehr kommen läßt. Aus der Statistik der Strafen ist ferner zu entnehmen, daß die

[1]) Schiller, Der Stundenplan. Berlin 1898, Reuther & Reichardt.

Unaufmerksamkeit in OIII ebenso groß wie in VI und in den zwischengelegenen Klassen noch größer war. Diese Tatsache in Verbindung mit der andern, daß aus jeder Klasse in jedem Jahre schwächere Elemente, die den Anforderungen sich nicht gewachsen zeigen, infolge von Nichtversetzung ausscheiden, und nur die in nächsthöhere Stufen aufrücken, die das Lehrpensum mit Erfolg absolviert haben, spricht sehr gegen die Annahme, daß eine erhebliche Steigerung der Fähigkeit aufzumerken mit fortschreitendem Wachstum bis zur Pubertätsperiode hin erfolgt, sondern gibt der Vermutung Raum, daß jedem Individuum gewisse Grundeigenschaften der Aufmerksamkeit in Form von Dispositionen vererbt werden.

Keineswegs kann man sich auf den Standpunkt stellen, daß die sogenannte Unaufmerksamkeit und alles, was damit zusammenhängt, weiter nichts als ein tadelnswertes Verhalten des Schülers ist, der sehr wohl imstande wäre, seine Aufmerksamkeit auf Geheiß bald hierhin, bald dorthin zu lenken und stundenlang bei abstrakten Gegenständen angestrengt zu verweilen. Diese hohe Zahl Strafen belastet nicht den Schüler, sondern die Schuleinrichtungen in hygienischer und methodischer Hinsicht.

Der psychophysische Normalzustand des arbeitenden Schülers ist an erster Stelle gekennzeichnet durch die Fähigkeit zu höchster Anspannung seiner Aufmerksamkeit bei längerer Konstanz derselben. Die Spannung der Aufmerksamkeit ist nach Meumann[1]) ein zusammengesetztes Phänomen, das ebenso von Gefühlen wie Willensimpulsen, der gesamten Disposition und Gewöhnung des Individuums abhängig ist. In ihr tritt die psychische Energie zutage, durch welche bestimmte Bewußtseinsinhalte oder Tätigkeiten vorübergehend Mittelpunkte des ganzen seelischen Lebens werden. Ihre körperlichen Begleiterscheinungen sind die vom Willen beeinflußte straffe Haltung des Körpers und die Koordination sämtlicher Bewegungen, die auf den Aufmerksamkeitszustand als Hilfen zurückwirken und der Unbeständigkeit und Ablenkbarkeit entgegenwirken.

Nach jeder geistigen und körperlichen Anstrengung tritt die Ermüdung als unbeabsichtigte Nebenwirkung auf und wird zu einem anwachsenden Hindernis für die Aufmerksamkeit und die Arbeit. Die Ermüdung ist ebensowenig wie diese ein einfaches Phänomen, sondern ein Komplex von Erscheinungen; sie hängt von der Art und der Dauer der Beschäftigung und von den individuellen Verhältnissen ab.

Aus der Statistik der Schulstrafen läßt sich der Beweis erbringen, daß die Aufmerksamkeit mit dem Steigen und Sinken der psychophysischen Leistungsfähigkeit der Schüler (und Lehrer) nicht nur im Laufe des Schultages, sondern auch der Schulwoche wechselt, daß sie mit dem fortschreitenden Energieverbrauch während der Arbeit fällt. Aus der Unaufmerksamkeitskurve des Schulvormittags ergeben sich hygienische Gesichtspunkte für die Einrichtung des Stundenplans. Der Hygieniker muß in das Wettspiel der körperlichen und seelischen Faktoren beim arbeitenden Individuum in solcher Art eingreifen, daß er den förderlichen Momenten den Zutritt verschafft, die ungünstig wirkenden aufzuheben oder aufzuhalten sucht; Strafen sind hierfür keinesfalls geeignete Mittel.

Die Strafenkurve gibt einen Anhalt dafür, daß die Unaufmerksamkeit in der dritten Stunde des Schulvormittags bei weitem größer ist als in den beiden ersten.

[1]) Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig 1907, Engelmann. — E. Meumann, Intelligenz und Wille. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. — E. Meumann, Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Leipzig 1908, Klinkhardt.

Nach Ausweis der Klassenbücher steigt und fällt die Unaufmerksamkeit in den fünf Stunden gemäß folgenden Prozentzahlen:

Tabelle 7.

Stunden	8—9	9—10	10—11	11—12	12—1
Strafen	14,8%	21,1%	35,5%	21%	7,6%
Die Prozente für die Quinta lauten:					
	19,4%	18,5%	40,1%	18%	4%

Die ersten drei Lehrstunden waren an keinem Wochentage ausschließlich mit Fächern besetzt, bei denen abstrakte Denkoperationen vorwiegen, es war vielmehr ein Wechsel der geistigen Funktionen überall vorgesehen. Trotzdem sinkt die Aufmerksamkeit plötzlich. Dieser Befund stimmt mit der anderen täglichen Beobachtung überein, daß die Schüler am Morgen und in den ersten Pausen sich auffallend ruhiger verhalten als in den späteren Pausen. Man darf billig bezweifeln, daß die Unaufmerksamkeit in der fünften Stunde kleiner sein wird als in den Frühstunden, und muß die niedrigen Zahlen um Mittag anders deuten. Nach Meumann tritt beim angestrengt arbeitenden Kinde sicher schon vor dem Mittag hochgradige Ermüdung ein[1]); denn der Energie-Umsatz, der durch Arbeit und Lebensweise bedingt wird, veranlaßt gegen Mittag ein relatives Minimum der Arbeit. Die in der dritten Stunde vorhandene Unaufmerksamkeit macht sich vielfach durch Verletzung der äußeren Disziplin Luft, während sie gegen Mittag in innerer Teilnahmlosigkeit und allgemeiner Schlaffheit besteht; sie wird aus einer aktiven allmählich zu einer passiven. In den drei ersten Stunden des Vormittags werden den bisherigen hygienischen Anschauungen entsprechend nach Möglichkeit die fremdsprachlichen und mathematischen Fächer unterzubringen sein, in denen abstrakte Denkoperationen vorwiegen; sie erfordern eine gleichmäßig intensive Konzentration (Beschränkung) der Aufmerksamkeit über die ganze Unterrichtszeit und richten sie ausschließlich auf intellektuelle Dinge. Die naturwissenschaftlichen und sonstigen Disziplinen beanspruchen entweder eine intensive Distribution (Verteilung) der Aufmerksamkeit oder konzentrieren sie auf sinnliche Gegenstände.

[1]) Die Ermüdungsforschung ist im Laufe der letzten beiden Dezennien durch eine stattliche Zahl von Einzeluntersuchungen bereichert worden. Sie sind in bezug auf ihre Prinzipien und ihren praktischen Wert stark angezweifelt worden. Man kann zugeben, daß die direkten Methoden der Ermüdungsmessung mit Benutzung des Ästhesiometers (Griesbach, Wagner u. a.) oder des Ergographen (Mosso, Kräpelin, Keller, Kemsies u. a.) an der Nichtbeachtung der Tatsache leiden, daß eine Proportionalität zwischen körperlicher und geistiger Ermüdung nicht besteht, sondern daß außer der vorangegangenen geistigen Arbeit bei der körperlichen Ermüdung noch andere Faktoren mitsprechen. Gleichgewicht und Störungen in unserem Körperhaushalt werden fortwährend durch das verwickelte Ineinandergreifen aller Teile vermittelt (Kräpelin). Doch läßt die große Übereinstimmung der Resultate direkter Messungsversuche mit den Ergebnissen der psychologischen Methoden (Burgerstein, Laser, Höpfner, Kräpelin, Ebbinghaus, Friedrich, Kemsies u. a.) und der täglichen Beobachtung gar keinen Zweifel darüber, daß die geistigen Anstrengungen unserer Schüler in den einzelnen Lehrstunden und im Laufe des Schulvormittags starke Ermüdung erzeugen und daß die Lehrstunden in verschiedenem Maße ermüdend wirken.

Schiller ist derselben Ansicht: „Ist nämlich bei einer Reihe sonst teilnehmender Schüler die unwillkürliche Aufmerksamkeit nicht mehr zu erlangen und die willkürliche nur durch beständige Steigerung der Reiz-, Droh- und Strafmittel zu sichern, dann ist der Beweis gegeben, daß das Lehrverfahren geändert oder die Stunde abgebrochen werden muß." Während Schiller nun, namentlich für die unteren Klassen, einen Wechsel schwieriger und leichter Fächer vorschlug, so daß schon die zweite Stunde der teilweisen Erholung dienen sollte, wird unter Berücksichtigung der Unaufmerksamkeitskurve dieser Vorschlag abzulehnen sein. Schiller ließ für die dritte Stunde abstrakte Denktätigkeit zu, weil er der langen Pause am Ende der zweiten Stunde eine große Erholungswirkung zuschrieb. Dieser Erholungswert der Pause und der zweiten Stunde, wenn sie mit leichterer Arbeit ausgefüllt wird, ist gewiß nicht zu bestreiten; jedoch wird behauptet, daß eine lange Erholung gar nicht notwendig ist, weil in der zweiten Stunde noch ein hinreichender Vorrat geistiger Frische und ein gutes seelisches Gleichgewicht bei den Schülern anzutreffen ist. Diese beiden Faktoren sind zu wichtig, als daß man sie nicht sofort zweckdienlich verwerten sollte. Schiller ging noch von der psychologischen Voraussetzung aus, daß eine Abwechslung in der Arbeit durch sukzessive Inanspruchnahme der verschiedenen Seelentätigkeiten der Ermüdung zu steuern vermöge. Diese Voraussetzung trifft indessen nur mit einer Beschränkung zu. Denn die Ermüdung durch eine bestimmte Beschäftigung setzt nach den Untersuchungen von Weygandt die Leistungen für andere Arbeiten ebenfalls herab, selbst wenn sie mit ganz anderen seelischen Hilfskräften durchzuführen sind. Deshalb mögen ruhig in den oberen Klassen, wie ja auch Schiller wollte, angefangene Arbeiten zuweilen bis in die dritte Stunde fortgeführt werden, ehe man zu leichteren Arbeiten übergeht. Aber auch in den untern Klassen müssen sämtliche schwierigen Fächer den andern voraufgehen.

Was von der dritten Stunde gesagt wurde, gilt in höherem Maße für die vierte, sie ist bereits minderwertig und für abstrakte geistige Arbeiten nicht geeignet. In bezug auf die fünfte Vormittagsstunde begegnen die Vorschläge Schillers keinem Widerspruch. Er legte dorthin solche Gegenstände, die durch die Menge von leicht reproduzierten Vorstellungen, welche die nötige Klarheit und Lebhaftigkeit besitzen, die Verknüpfung neuhinzutretender Vorstellungen rasch und leicht, dabei stark und dauerhaft zustande bringen; ferner mechanische Fertigkeiten und körperliche Übungen, welche dem Gehirn eine verhältnismäßige Ruhe und Erholung gestatten. Er kürzte die fünfte Stunde zugleich ab und schlug sie mit Einrechnung der Pause zu 45 Minuten an.

Die Forderung, die Frühstunden von 8—10 Uhr resp. von 7—9 Uhr den Fremdsprachen und der Mathematik vorzubehalten, läßt sich in den beiden untersten Klassen ohne weiteres durchführen, da jenen Disziplinen nur 11—12 Wochenstunden gewidmet sind. Die Schwierigkeit, sämtliche anstrengenden Fächer auf die ersten Morgenstunden zu verlegen, tritt erst von IV an stärker hervor; denn in IV sind bereits 16 solcher Stunden zu verteilen, es müssen also wohl oder übel 4 von diesen 16 Stunden in die dritte Zeitlage fallen; in den oberen Klassen sogar noch einige mehr, bis 8 Stunden. Mit einer derartigen Anordnung wäre dann der psychohygienischen Forderung genügt. Ob aber sämtliche Pädagogen sich mit ihr einverstanden erklären würden, erscheint fraglich. Die Vertreter der historischen und naturwissenschaftlichen Fächer sowie des muttersprachlichen Unterrichts würden mit Recht dagegen einwenden, daß ihre Disziplinen, die schon an und für sich mit einer

geringen Stundenzahl bedacht sind, ganz außer Konkurrenz gesetzt und in die hinterste Linie gerückt würden. Billigerweise müßten wenigstens einige ihrer Stunden ebenfalls der ersten Zeitlage angehören. Diese Ansprüche lassen sich nur dadurch ausgleichen, daß die Schulstunde in höheren Anstalten auf 40 Minuten verkürzt wird. Die bisherigen Erfahrungen mit der Kurzstunde lauten günstig[1]), es dürften sich Bedenken gegen diese Einrichtung kaum noch vorbringen lassen. Sie stellt ein pädagogisches Zeitoptimum in qualitativer und quantitativer Hinsicht vor. Die Kurzstunde macht es möglich, daß der größte Teil der abstrakten Unterrichtsfächer in die erste Zeitlage verlegt und auf Wünsche bezüglich der übrigen Fächer billige Rücksicht genommen werden kann.

Das ganze hygienische Problem der angemessenen Austeilung der Unterrichtsstunden auf den Schultag lag in der Frage: Wohin sind jene abstrakten Unterrichtsfächer zu stellen, die in der ersten Zeitlage des Schulvormittags nicht untergebracht werden können? Die Antwort lautet nunmehr: Sämtliche Fächer mit hoher Aufmerksamkeitskonzentration sind unter allgemeiner Einführung der Kurzstunde möglichst in den ersten drei Lektionen des Schulvormittags zu erledigen, so daß sie in rascher Folge unter Ausnutzung der geistigen Frische der Schüler während 140 Minuten (inkl. zwei Pausen von je zehn Minuten) absolviert werden. Die übrigen wissenschaftlichen Fächer und die technischen Disziplinen rücken in die späteren Zeitlagen.

Dieser Vorschlag hat vor den vielen sonstigen praktisch das eine voraus, daß der Stundenplantechniker eine kurze faßliche Formel erhält, um die allzuvielen persönlichen und sachlichen Schwierigkeiten, die der Entwurf eines Lehrplanes nach hygienischen Gesichtspunkten zu überwinden hat, verhältnismäßig leicht zu beherrschen.

Ein Unterschied zwischen den Wochentagen bleibt zu berücksichtigen. Der Montag unterscheidet sich von allen anderen Tagen durch eine ihm eigentümliche Arbeitskurve, auf die in der „Arbeitshygiene der Schule“[2]) hingewiesen wurde. Am Montag geht die Anpassung der Schüler an die Bedingungen, Forderungen und Anregungen des Unterrichts nur langsam vonstatten, es zeigt sich ein starker Übungsverlust in allen Fertigkeiten. Die vom Sonntag herrührende geistige Frische ist noch mit einer großen Unaufgelegtheit und Gleichgültigkeit gepaart. Erst im Laufe der Arbeit gewinnt die psychische Leistungsfähigkeit ihre volle Höhe und neigt nun zu einer überraschend langen Ausdauer. Daher sind alle Stunden des Montags, mit Ausnahme der ersten, für wissenschaftliche Arbeiten gleich gut geeignet. Am Dienstag bleibt die Energie nicht bis zum Schlusse des Schultages konstant. Diese Feststellung, die an Volksschülern bei Rechenexperimenten gemacht wurde, scheint in der Strafenkurve der höheren Lehranstalten eine weitere Bestätigung zu finden. Denn am Montag wird die geringste Zahl an Strafen aller Art notiert, am Dienstag steigt die Zahl auf das Doppelte und verbleibt dann in derselben Höhe bis Freitag, wo sie wieder zu sinken beginnt. Es liegt also eine Analogie zu dem Verlaufe der Strafenkurve für den einzelnen Schulvormittag vor. Im Zustand geistiger Frische am Montag herrscht eine straffe Selbstzucht im Unterricht, am Dienstag beginnt sie sich bereits zu lockern, und das hält an bis Donnerstag; erst am Freitag und Sonnabend sinkt die Zahl der Tadel, was wohl als ein Nachlassen der gesamten geistigen Energie am Wochenschluß gedeutet werden kann.

---

[1]) Norrenberg, Die Kurzstunde. Monatsschrift für höhere Schulen. Berlin 1911.
[2]) Kemsies, Arbeitshygiene der Schule. Berlin 1898, Reuther & Reichard.

Tabelle 8.

Tage	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
Strafen	10,1%	29,3%	19,1%	20,5%	13,6%	14,4%
Bei der erwähnten Quinta lauten die Zahlen:						
	6,1%	28,4%	17,5%	22,3%	12,3%	13,4%

Durch Berücksichtigung der Energiekurve der Woche, des Verlaufes der Aufmerksamkeitskurve am Tage und durch Kürzung der Lektionsdauer auf 40—45 Minuten können die meisten Vorwürfe gegen den Stundenplan zum Verstummen gebracht werden. Die tägliche Schulzeit setzt sich bei Verkürzung der Lektionen folgendermaßen zusammen:

6 Lektionen zu je 40 Minuten = 240 Minuten = 4 Stunden
4 Pausen zu 10 „ = 40 „ } 1 Stunde
1 Pause zu 20 „ = 20 „ }

Wird die Kurzstunde zu 45 Minuten gerechnet, so verlängert sich der Vormittag noch um 30 Minuten auf im ganzen $5\frac{1}{2}$ Stunden, eine Zeit, die unsere Schüler wohl ohne Schädigung der Gesundheit auf den Schulbänken hintereinander zubringen können. Der Nachmittagsunterricht kommt dann gänzlich in Fortfall, der Nachmittag gehört ausschließlich der Hausarbeit, dem Turnen, Spiel und Sport. Die wirkliche Pflichtstundenzahl beträgt in den Mittel- und Oberklassen der höheren Schulen nicht mehr 35, sondern ist durch die Kurzstunde um $\frac{1}{5}$ bezw. $\frac{1}{10}$ verringert, sie macht nur noch reell 28 bezw. 31,5 Stunden. Die wissenschaftlichen Anforderungen an die Schule sind dabei keineswegs bedroht. Vielleicht ist eine Verlängerung der häuslichen Arbeitszeit zu befürchten, die bis auf weiteres in den Kauf genommen werden könnte. Frühere Forderungen der Schulhygieniker werden in keiner Weise tangiert. Die Frühstunden bleiben als beste Arbeitszeit des Tages vorgesehen. Der Turnunterricht am Gerät darf wegen seiner stark ermüdenden Wirkungen nicht zwischen wissenschaftliche Stunden gelegt werden, sondern gehört an den Schluß des Schultages. Dagegen dürfen Marsch- und Freiübungen, mit Ausschluß von Laufübungen, sehr wohl zwischen wissenschaftliche Lehrstunden eingeschaltet werden, weil ihnen ein Erholungswert zukommt. Klassen- und Prüfungsarbeiten sind nur in den ersten Stunden des Tages, am Montag jedoch besser von der zweiten Lehrstunde ab, anzufertigen.

Was die Volksschulen und Vorschulen angeht, so sind hier Überbürdungsklagen eigentlich niemals laut geworden, sie mögen an dem bisherigen System der Lektions- und Pausendauer festhalten. Doch muß in den ersten Schuljahren durch Teilung der Lektion in zwei Halblektionen mit dem Lehrstoff gewechselt werden, um der Langweile und der Abspannung der Schüler rechtzeitig vorzubeugen und sie zu einer intensiven Aufmerksamkeitskonzentration zu erziehen. In den Berliner Gemeindeschulen ist es den einzelnen Schulen vorbehalten, die Unterrichtszeit in den beiden untersten Klassen in Religion, Anschauung, Rechnen, Gesang und Turnen auf halbe Stunden zu verteilen.

Unter Berücksichtigung der obigen Gesichtspunkte werden nunmehr drei Lehrplanschemata aufgestellt:

I. Für Schulanfänger im 1. und 2. Schuljahr, 6.—8. Lebensjahr: 18—22 Wochenstunden, nach Bedarf in halbstündigen Lektionen zu 25 Minuten. Täglich 6—8 Halblektionen von 8 resp. 9 Uhr bis 11, 12 resp. 1 Uhr. Abwechselnd schwierige und leichte Gegenstände. Am Montag früh Beginn mit einer leichten Beschäftigung. Die große Pause um 10 Uhr.

II. Für das 3. Schuljahr der Vorschule und Volksschule, für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule, für VI und V der höheren Lehranstalten: 24—30 Pflichtstunden. Vollstunden zu 50 Minuten, resp. Kurzstunden zu 40—45 Minuten. Deutsch, Fremdsprachen und Rechnen fallen in die Zeitlage von 8—$10^1/_2$ Uhr. Täglich 4—5 Lektionen von 8 bis 12 resp. 1 Uhr. Große Pause um 10 Uhr. Montag von 8—9 Uhr leichte Beschäftigung. Der Sonnabend bleibt frei von Klassenarbeiten.

III. Für IV, Mittel- und Oberstufe der höheren Lehranstalten: 34—36 Pflichtstunden mit verkürzter Lektionsdauer. Fremdsprachen, Mathematik voranzustellen in die Zeit von 8—$10^1/_2$ Uhr. Täglich 5—6 Lektionen von 8 bis 1 resp. $1^1/_2$ Uhr. Große Pause um $10^1/_2$ Uhr. Montag und Sonnabend wie vorhin.

Hintzmann[1]), Hellpach[2]), Keller[3]) sind, teilweise gestützt auf praktische Versuche, schon seit Jahren für die Kurzstunde eingetreten, und mit Genehmigung der Unterrichtsbehörden finden an vielen Anstalten weitere Versuche mit verkürzter Lektionsdauer statt. Die Länge der Pausen spricht dabei hygienisch nur insofern mit, als Pausen unter 10 Minuten zu geringen Erholungswert haben, und wenigstens eine lange Frühstückspause von 15 Minuten wünschenswert erscheint.

V. Der Unfleiß.

Der Unfleiß ist ein Schülervergehen, das pädagogisch schwerer wiegt als Unaufmerksamkeit und im Wiederholungsfalle als sehr grobe Pflichtverletzung bestraft wird. Versagen die ersten Strafen, so wird das Elternhaus angerufen, damit es den Säumigen zur Pflichtleistung anhalte und ihn zugleich wachsam beaufsichtige. Das Aufgabenheft beugt der Vergeßlichkeit des Schülers vor, indem es über die täglichen Aufgaben für die einzelnen Fächer Auskunft erteilt. Trotzdem entziehen sich in unteren und mittleren Klassen leicht manche Schüler der an sie gestellten Arbeitsforderung wie der elterlichen Aufsicht und versuchen, sich in der Schule regelrecht durchzuschwindeln, wobei sie dem Charakter der Lehrer und den Schulumständen in schlauer Weise Rechnung tragen. Einige Arbeiten werden sorgfältiger angefertigt, andere nur flüchtig hingeworfen, noch andere erst in der Schule vor Beginn des Unterrichts oder in den Pausen notdürftig erledigt. Im allgemeinen ist die Reihenfolge der Anfertigung der Hausaufgaben jedoch bei allen Schülern dieselbe: erst die größeren schriftlichen, dann die mündlichen Denkarbeiten, zuletzt die Lernstücke.

Mit aufsteigenden Klassen nimmt im Durchschnitt Fleiß und Gewissenhaftigkeit zu, das Verständnis der Pflichten wächst. In VI finden sich 54,5 % Unfleißnoten,

[1]) Verhandlungen des Kongresses für Schulhygiene zu Nürnberg. 1904. Verhandlungen des Kongresses für Schulhygiene zu Stuttgart. 1905.
[2]) ibidem.
[3]) ibidem.

in O III nur 10,5 %. Die erstere Zahl bildet nun allerdings eine Ausnahme, die durch geistige Unreife einiger Sextaner sowie durch geringe Begabung anderer verschuldet war.

Bei den vier Gruppen springt ein Unterschied zwischen Unfleiß und Unaufmerksamkeit heraus, der bedeutsam erscheint. In bezug auf den Unfleiß nähern sich die Strafzahlen einander weit mehr, als bezüglich der Unaufmerksamkeit. Die auffälligen Differenzen lassen die Unaufmerksamkeit als die hervorstehende Eigenschaft der Sorgenkinder erkennen.

Der Lehrer pflegt den Fleiß der Schüler nach der Güte ihrer Hausarbeiten einzuschätzen, seltener nach der für sie aufgewendeten Zeit und Mühe, die er meist gar nicht zu übersehen vermag. Bleiben die Leistungen hinter den Anforderungen zurück, so spornt er die Schüler weiter an. Die Unterrichtsverwaltungen haben für nötig befunden, die täglichen häuslichen Arbeitszeiten der Schüler zu normieren, so daß folgendes Bild der Arbeitsforderungen an den preußischen höheren Lehranstalten entsteht.

Tabelle 9.

pro Woche	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I
Schulstunden	30	30	34	35	35	35	35/36	35/36	35/36
Hausarbeit	6	9	12	12	15	15	18	18	18
Gesamtarbeitszeit . . .	36	39	46	47	50	50	54	54	54

Die Reihe ist keine arithmetische, wie man wohl zu erwarten geneigt ist; von V nach IV macht die Arbeitsforderung einen Sprung um 7 Stunden, während sie sonst nur um 3 Stunden steigt oder für mehrere Jahre gleich bleibt. Jener Sprung gibt zu schweren Bedenken Anlaß. Es ist bekannt, daß IV ein großes Arbeitspensum besitzt und daß Fälle von Überbürdung bei Quartanern an weit voneinander entlegenen Schulen durch die Ermüdungsuntersuchungen nachgewiesen sind. Es dürfte sich dringend empfehlen, den Quartanern einen Teil der Schullast abzunehmen und ihn den Quintanern aufzulegen; denn V ist verhältnismäßig nicht hinreichend belastet.

Nun kommt aber der Durchschnittsschüler mit der festgesetzten häuslichen Arbeitszeit unter Umständen nicht aus, er hat einen Zuschlag nötig, wie die umfangreiche Statistik von Dörnberger und Graßmann für die Münchener Lehranstalten gezeigt hat. Die häusliche Arbeitsdauer überschreitet dort die Norm bei den Sextanern um $7\frac{1}{2}$ Wochenstunden, statt täglich 60 Minuten, sitzt der Sextaner über zwei Stunden an seinen Hausaufgaben. In anderen Klassen beträgt das wöchentliche Mehr drei bis vier Stunden. Die nachfolgende Übersicht enthält die wöchentliche häusliche Arbeitsforderung für die aufsteigenden Klassen in verschiedenen Bundesstaaten, die letzte Kolumne die in München beobachteten Zeiten. Von den Sorgenkindern, die etwa 16 Prozent der Gesamtschülerzahl ausmachen, soll in diesem Zusammenhange ganz abgesehen werden, sie brauchen unglaublich lange Arbeitszeiten, um nur eine Durchschnittsleistung zu erzielen.

Tabelle 10.

Klassen	Preußen Hessen	Württemberg	Bayern	Beobachtete Zeitdauer (Bayern)
1. Klasse (VI)	6	6	6	$13^1/_2$
2. Klasse (V)	9	6	12	$13^1/_2$
3. Klasse (IV)	12	8—9	12	$14^1/_4$
4. Klasse (U III)	12	9—10	12	$16^3/_4$
5. Klasse (O III)	15	10—11	12	$11^1/_2$
6. Klasse (U II)	15	10—12	18	$22^1/_2$
7. Klasse (O II)	18	10—12	18	21
8. Klasse (U I)	18	10—12	18	$21^1/_2$
9. Klasse (O I)	18	10—12	18	27

Die Arbeitszeiten für die hessischen und bayrischen höheren Lehranstalten sind ähnlich bestimmt wie in den preußischen, für die württembergischen Mittelschulen dagegen erheblich niedriger. Sonntage und Feiertage sind überall freigelassen.

Die tatsächlichen Arbeitszeiten[1]) der bayrischen Gymnasiasten übertreffen die Norm mehrmals erheblich, wie aus der letzten Kolumne ersichtlich ist. Dörnberger und Graßmann haben darüber ein ziemlich einwandfreies Material veröffentlicht. Die von Kemsies bei Untertertianern einer Berliner Anstalt und von Roller bei Untertertianern einer hessischen Schule beobachtete durchschnittliche Arbeitszeit bleibt hinter der Norm zurück. Kemsies zeigt jedoch, daß gewaltige individuelle Differenzen hier obwalten und daß ungenügend vorbereitete oder zurückgebliebene Schüler ebenso wie unbefähigte dauernd überbürdet erscheinen. Griesbach führt an, daß begabte und fleißige Obertertianer elsässischer Schulen zuweilen die Arbeitszeit bis um Mitternacht verlängerten.

---

[1]) Vgl. dazu Kemsies, Hausaufgaben, im Enzyklopädischen Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Leipzig, Engelmann. Literatur: Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Berlin 1886. — Dörnberger und Graßmann: Unsere Mittelschüler zu Hause. München 1908. (Mit zahlreichen weiteren Literaturangaben.) — Hergel: Die Schulüberbürdungsklage, und Jäger: Zur Frage der häuslichen Arbeiten. Schulhygienischer Kongreß. Nürnberg 1904. — Kemsies und Koch: Die häusliche Arbeitszeit. Zeitschrift für päd. Psychologie. 1904. — Roller: Hausaufgaben und höhere Schulen. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. (Mit vielen Literaturangaben.) — Schulordnungen für die bayrischen Gymnasien usw. — Th. Heller: Psychasthenische Kinder. Langensalza 1907. — Burgerstein: Gesundheitspflege. Wien 1887. — H. Schitter: Handbuch der praktischen Pädagogik. 4. Auflage, besorgt von Fauth. Leipzig 1904, Reisland. — J. Willms: Zur Neugestaltung der Schule. Berlin 1883. — O. Leisner: Über die Bedeutung der Hausaufgaben. Pädagogium. 7. 316. — Schanze: Hausaufgaben der Schüler. Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Schulhygiene. Nürnberg 1904. Ferner über die VII. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege. Dresden 1906, in Gesunde Jugend, V. Jahrg., Heft 11/12. — Elben und Mayer: Über Hausaufgaben. Ebenda, Heft 3/4. — Raydt: Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Hannover 1889. — Griesbach: VII. Versammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege. — Fr. Schmidt: Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben der Schulkinder. Leipzig 1904, Engelmann.

Von hygienischem Standpunkte würde man es mit Freude begrüßen, wenn die hohen Pflichtstundenzahlen herabgemindert werden könnten. Denn sie bringen die schwere Belastung der Schüler und Lehrer mit sich und sind oft die eigentliche Ursache der jeweiligen Überbürdung und des Unfleißes der Schüler. Sie schaffen auch die großen Schwierigkeiten für den Stundenplan in hygienischer Beziehung. Auf der deutschen Naturforscherversammlung in München wurden 24 wissenschaftliche Pflichtstunden als Maximum erachtet. Die heutigen Lehrpläne der deutschen höheren Schulen haben leider ein ganz anderes Maß der Unterrichtszeit als die Schulen früherer Jahrhunderte. Die Wochenstundenzahl ist von 20—25 auf nicht weniger als 30—36 hinaufgegangen. Dies hat die wiederholte Vermehrung der Lehrfächer bewirkt. Doch unterscheiden sich die deutschen Schulen auch in der Gegenwart hierin nicht unwesentlich voneinander. Während die bayrischen Gymnasien nach der geltenden Lehrverfassung vom Jahre 1891 für die unteren Klassen 25, für die oberen Klassen 29 Stunden festsetzen, für die Realgymnasien 25—33 Pflichtstunden bestimmen, legen die preußischen und sächsichen Schulen 30—36 Pflichtstunden auf. Der Unterschied an Jahresstunden beträgt hiernach im Höchstfalle 316 oder 28,5%. Auf den ganzen Kursus von 9 Jahren berechnet, ergibt sich eine Differenz von 2800 Stunden. Trotzdem sind die Reifezeugnisse sämtlicher deutschen höheren Lehranstalten als gleichwertig erklärt worden. Andere europäische Länder weisen bei weitem niedrigere Wochenstundenzahlen an ihren höheren Schulen auf, die englischen Schulen ersten Ranges zählen in den oberen Klassen meist 27, nie mehr als 30 Stunden, die französischen 28, die österreichischen 25. Im Jahre 1812 hatte Preußen in allen Klassen 32 Stunden.[1])

VI. Die strafende Gerechtigkeit.

Wenn die Schulstrafen der Ätiologie der Schülervergehen nicht genügend Rechnung tragen, so verfehlen sie ihren Zweck gründlich. Man kann dem starren pädagogischen Begriffsschema der Schülervergehen manche Ungerechtigkeit nachsagen und der Anwendung der Schulstrafen berechtigtes Mißtrauen entgegenbringen, das Benda[1]) von nervenhygienischem Standpunkt wie folgt begründet:

Beim fleißigen und begabten Schüler sind Strafen in der Regel überflüssig, weil er von selbst ins Gleichgewicht zurückkehrt. Beim Unbegabten sind sie ohne Wirkung und unangebracht, da dieser meist ohne dies sein möglichstes tun muß. Beim Faulen liegen oft tiefere Ursachen vor, die unabhängig von seinem Willen wirksam sind. Angeborene oder erworbene Schwäche der Konstitution (nach Scharlach, Typhus oder Bleichsucht), neuropathische Dispositionen, die sich als abnorme Ermüdbarkeit oder auch auf moralischem Gebiete zeigen, Fehler der Sinnesorgane u. v. a. erheischen ärztliche Anordnungen und nicht pädagogische Strafmittel. Die Schulstrafen müssen hier aus medizinischen Gründen ihre Wirkung verfehlen. Die schlechten Schüler bleiben meist von der untersten bis zur obersten Klasse, allen Strafen zum Trotz, dieselben. Wenn die Strafen jedoch auch die beabsichtigte Wirkung nicht haben, so bleiben sie nicht immer ohne unbeabsichtigte Folgen. Verletzung innerer Organe durch körperliche Züchtigung kann die schlimmsten Folgen für den Gezüchtigten nach

[1]) Benda, Nervenhygiene und Schule. Berlin 1900, Coblenz.

sich ziehen. Schlimm sind oft die Folgen der Bestrafung für das Nervenleben der Kinder. Mißhandlungen, oft schon Verkennung oder falsche und ungerechte Behandlung durch Eltern oder Lehrer üben auf empfindliche, ehrsüchtige, besonders auf nervöse Kinder beklagenswerte Wirkungen aus. Das gesteigerte Gefühl unverdienter Kränkung, des Mißmuts und der Schulverdrossenheit kann sich einstellen.

Der psychologisch-pädagogische Standpunkt gegenüber dem rückfälligen Schüler, um den sich die strafende Pädagogik im Kreise dreht, ist zurzeit der des geltenden Strafrechts. Ein Zögling, der ein gleiches oder ein gleichartiges Delikt zu wiederholten Malen begeht, wird schwerer bestraft. Der Rückfall bildet einen Strafschärfungsgrund, sei es, daß das Vergehen schwerer gesühnt, sei es, daß auf den Schüler stärker eingewirkt werden soll. Der andauernde Wille, den Anordnungen der Schule zuwiderzuhandeln, soll gebrochen, der Hang zur Unaufmerksamkeit, zum Unfleiß, zum Ungehorsam, zum Unfug, zur Lüge soll durch Zufügung körperlicher oder seelischer Leiden unterdrückt werden.

Da ist nun zunächst darauf hinzuweisen, daß die öffentliche Gesetzgebung nur bei einzelnen Straftaten den Rückfall als strafsteigernd gelten läßt. Sodann unterscheidet sich der Standpunkt des Gesetzgebers und Richters doch wesentlich von dem des Pädagogen. Es wäre psychologisch und pädagogisch im höchsten Grade bedenklich, anzunehmen, daß der Rückfall des Schülers nur auf eingewurzelter Gewohnheit beruhe. Vielmehr ging aus der vorliegenden Untersuchung zur Evidenz hervor, daß er auch das Produkt einer vorübergehenden oder dauernden, äußern oder innern Notlage sein kann. Dann fällt aber jeder Grund zur Strafschärfung eigentlich fort. Wir haben den Fall gehabt, daß ein Schüler wegen Unfleißes fünfmal mündlich getadelt wurde, daß ihm beim sechsten Male ein schriftlicher Tadel zuteil wurde, beim siebenten Male zwei Stunden Arrest, beim achten Male zwei weitere Arreststunden auferlegt wurden. So behutsam das pädagogische Vorgehen in diesem Falle genannt werden wird, erscheint es doch unzweckmäßig und ungerecht, da der sogenannte Unfleiß auf eine dem Willen des Schülers entzogene Ursache zurückzuführen war und daher auf diesem Wege gar nicht ausgemerzt werden konnte.

Wohl jeder Tadel, jede Freiheitsstrafe wirkt auf Ehrgefühl und Wollen des Schülers ein. Wenn Strafen zu versagen scheinen, sollte das Strafen ganz aufhören; dann ist etwas nicht in Ordnung. Schwere Strafen wirken auf die rückfälligen Sorgenkinder wie Peitschenhiebe auf den Rücken eines überlasteten Vierfüßers, sie rufen ungebührliche Anstrengung hervor, denen bald ein Nachlassen sämtlicher Funktionen folgt. Beim Sextaner C. wechseln auf diese Weise Perioden des Fleißes, der Aufmerksamkeit und Selbstzucht von 1—2 Wochen Dauer mit Perioden des Unfleißes und des Sichgehenlassens von einem Tag bis zu einer Woche Dauer. Bei anderen scheint nur gelegentlich ein kurzes Nachlassen in den Leistungen vorzukommen, ein oder mehrere schwarze Tage, an denen sie Strafen auf sich ziehen.

Abgesehen von dem pädagogischen Nutzen oder Schaden, müssen Schulstrafen stets um deswillen eine Ausnahmemaßnahme bleiben, weil sie so oft eine Quelle des Mißmuts bei Lehrer und Schüler, der Unstimmigkeit zwischen Elternhaus und Schule werden, die doch auf Einhelligkeit der Anschauungen und Maßnahmen angewiesen sind. Bei allen Sorgenkindern setzt sich leicht die Vorstellung fest, daß sie vom Lehrer fortgesetzt verkannt, ungerecht beurteilt und behandelt würden. Die Eltern treten kritisch oder unkritisch der Meinung der Kinder vielfach bei. Es dürfte daher

in diesem psychologischen Zusammenhange die Frage nach dem Wesen der strafenden Gerechtigkeit noch einer kurzen Erörterung wert erscheinen.[1])

In der Forderung der Gerechtigkeit ist das öffentliche Gewissen scharf und empfindlich; es wacht mit Argusaugen über jeder Gerichtsstätte, es zerrt jede Rechtsbeugung und jede Härte des Richters unerbittlich vor seinen Richterstuhl. Sooft ein einzelner Fall der Schulzucht zum Gegenstand öffentlicher Kritik gemacht wird, trägt die Tagespresse keine Bedenken, den Schüler gegen vermeintliche Willkür oder Härte des Lehrers in Schutz zu nehmen, wenn ihr Rechtsempfinden mit dem des Schülers sich deckt. Das lebendige Rechtsgefühl des Schülers soll als empirische Rechtsquelle geprüft und niemals ganz außer acht gelassen werden. Eine auf das Schulleben übertragene Staatsraison, d. i. Schutz und Erhaltung der Strafgewalt des Lehrers, soll niemals das geschriebene und ungeschriebene Recht der Jugend verkümmern. Mag im übrigen die Schule eine patriarchalische Verfassung aufweisen, oder mag pädagogischer Eifer sie zu einem Abbild des Polizeistaates stempeln. Wie Strafgesetz, Strafprozeß und Strafvollzug beredtes Zeugnis von dem Kulturniveau des Volkes und Staates ablegen, so werden Schulzucht, Schulstrafen und die Art ihrer Verhängung und Vollstreckung als Gradmesser für den Geist jeder einzelnen Lehranstalt und der gesamten Erziehung des Volkes in der Öffentlichkeit angesprochen.

Die Pädagogen pflegen sich aber in bezug auf das, was Gerechtigkeit gegen den Schüler heißt, nicht unwesentlich voneinander zu unterscheiden, so daß man typische Vertreter der einen oder anderen Auffassung findet. Die erfahrensten Pädagogen stimmen selten in der Strafpraxis völlig miteinander überein. Äußert sich doch hierbei die ganze Persönlichkeit mit allen ihren Vorzügen und Schwächen, Weltanschauung und Lebensauffassung, religiös-ethische Überzeugungen, Erfahrung und Lebensgebarung, Charakter und Temperament, die Fähigkeit mitzuempfinden und leicht zu vergeben oder stark zu zürnen und zu vergelten, nicht zum mindesten jedoch die Beobachtung und eigene Erfahrung über das Seelenleben der Kinder und jugendlichen Personen. Kinderpsychologie und pädagogische Psychologie erscheinen daher berufen, manche Unstimmigkeiten zu beseitigen.

Es gibt Lehrer und Lehrerinnen, denen in besonderem Maße die Gabe verliehen ist, mit Hingebung und Geduld, mit Mäßigung und Besonnenheit ihres Amtes zu walten und selbst in den allerschwierigsten Fällen das Unterrichts- und Erziehungswerk einem guten Ende entgegenzuführen. Mit feinem Verständnis und wechselnden Empfindungen passen sie sich der Kindesseele an, fühlen sich in die Jugend ein und sympathisieren mit ihr, spüren den zartesten Regungen und Auszweigungen der

---

[1]) Die einschlägige pädagogische Literatur hat sich mit dieser Frage viel beschäftigt. Wir verweisen zur weiteren Orientierung auf folgende Schriften: Sachse, Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe. 2. Aufl. Paderborn 1894. Eiselen, Strafe oder Zucht? Leipzig 1858. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München, Becksche Buchhandlung. Schmid, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. W. K. Bach, Die körperliche Züchtigung in der Preußischen Volksschule. Bielefeld, A. Helmich. J. J. von Ferbiger, Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute; bearb. von Kuhl. Paderborn 1905. Fr. W. Förster, Schule und Charakter. Schultheß & Co., Zürich 1910. Heinze und Soroff, Über Lohn und Strafe in den höheren Lehranstalten. Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. Bd. 28, 1888. Kemsies, Schulstrafen, Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Engelmann 1910/11, Leipzig.

kindlichen Verstandestätigkeit oder des Gemüts- und Willenslebens nach. Es kann nicht fehlen, daß ein wirksamer Zauber von einer derartigen Persönlichkeit ausstrahlt und daß die Liebesgesinnung ihr aus vielen Herzen erwidert wird. Nicht bloß Achtung und Ehrerbietung bringt der Zögling einem solchen Pädagogen entgegen, sondern er schenkt ihm sein Vertrauen und öffnet ihm sein Inneres, wie die Blütenknospe sich in der Morgensonne öffnet. Uns allen sind solche Personen bekannt, ihr Einfluß reicht über Generationen, und was sie Gutes stiften, ist im eigentlichen Sinne unberechenbar. Sie verbreiten goldigen Sonnenschein über Kind und Kindeskind. Leider sind solche schönen Gaben nicht jedem Lehrer von der Natur mitgegeben, viele müssen erst in mühevollem Ringen ihre erzieherischen Fertigkeiten erwerben und ausbilden.

Anfänger der Lehrkunst sind meist geneigt, jedes Vergehen des Schülers als Ausfluß eines bösen Willens anzusehen. Sie bekennen sich zu dem biblischen Satze: „Ein guter Mensch bringt Gutes hervor aus dem guten Schatz seines Herzens, und ein boshafter Mensch bringt Böses hervor aus dem bösen Schatz seines Herzens. Denn was des Herz voll ist, geht der Mund über." Sie halten es für gerecht, die unbedingte Unterwerfung des bösen Willens unter die Schulzucht und die Autorität des Lehrers zu fordern. Da erscheinen Strafen als nicht abzuwendende zweckdienliche Mittel. Durch diese naive Gerechtigkeit werden sie dann leicht gehindert, die tieferen Ursachen und besonderen Anlässe bei Übertretungen und Unterlassungen der Zöglinge zu würdigen. Andererseits gelangt ein wohlgearteter Schüler schnell bei ihnen zu Anerkennung und Gunst. Sie sehen in dem Knaben oder Jüngling ein ausgesprochenes Trieb- und Willenswesen, das oft durch ein kategorisches „Du sollst!", noch öfter durch ein energisches „Du mußt!" geleitet wird. Es fehlt die Anschauung jener gewaltigen Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum ersten Schulgang, die überall in seinen Leistungen und seinem Verhalten mitspricht und doch nirgends sichtbar ist. Wie oft muß beim Knaben und Jüngling das Können hinter dem ernsthaftesten Wollen zurückbleiben, weil er schon im Mutterleib mit Degeneration behaftet wurde, weil er geringe oder ungleichmäßige Begabung, abnorme körperliche, geistige oder moralische Anlage als Mitgift auf den Lebensweg mitbrachte, sei es infolge erblicher Belastung, sei es infolge intrauteriner Entwicklungsstörungen. Wie kann sich eine solche Anlage durch falsche Ernährung im Säuglingsalter, infolge falscher Behandlung im Kindesalter u. a. ungünstig weiterentwickeln!

Der erfahrene, tiefer blickende Pädagoge kommt besser hinter das Rätsel seiner Schüler, er lernt den wahren Sachverhalt bei einem Delikt und die psychische Struktur der Jungen leichter finden. Er versteht aber noch ein zweites: als getreuer Eckart und Pfadfinder mit dem ganzen Schatze seiner Erfahrungen, Beobachtungen und seines Nachdenkens den Kindern zur Seite zu bleiben, sie jene Irrtümer und Fehler nach Möglichkeit vermeiden zu lehren, die Eltern und Lehrer selbst begingen.

Manche verstehen deshalb unter Gerechtigkeit die richterliche Sorgfalt in der Feststellung des beanstandeten Vergehens, in der Prüfung der Verantwortungsfähigkeit des Deliquenten, in der Auffindung des Strafurteils an der Hand der Instruktionen und Disziplinarordnungen. Achtung, Vertrauen und Wohlwollen büßt der Schüler bei ihnen mit dem Augenblicke ein, in dem seine Straftat bekannt wird, und in dem Maße, als diese es verdient. An die Stelle der Zuneigung tritt absichtliche Zurückhaltung, absichtliche Gleichgültigkeit oder gerechtes Zürnen; selbst das Mitleid wird zurückgedrängt, denn es würde vielleicht die Gerechtigkeit des Spruches beein-

trächtigen. Erst nach erlittener Strafe kann der Missetäter durch geeignetes Verhalten der früheren Sympathien wieder teilhaftig werden.

Diese abwägende Gerechtigkeit ist gebunden an Grundsätze, Feststellungen, Instruktionen, Sitten, Gebräuche, Abstimmungen und Beschlüsse. Über ihr schwebt die Majestät des Gesetzes als Richtung gebendes Prinzip, sie wird nicht ungestraft verletzt.

Noch anders handelt die vergebende Gerechtigkeit. Ohne Erwägen und ohne Ermessen fragt sie weder nach Gesetz noch Buchstabenrecht, nach Schuld noch Strafe, sondern sucht die Person in ihrer Hilflosigkeit heilerzieherisch zu stützen, um sie moralisch emporzuheben, das sittliche Bewußtsein des Gefallenen durch neue Belehrung zu bereichern und dem neuen Streben freie Bahn zu schaffen. Einige Pädagogen pflegen grundsätzlich von dem Ideal jener richterlichen Sorgfalt und amtlich abwägenden Gerechtigkeit abzusehen. Sie versuchen den Schüler zu verstehen, seine Straftat aus den individuellen Verhältnissen heraus zu erklären und mit seinen eigenen Augen anzuschauen, wodurch die Schuld geringer erscheint und dem Angeklagten Erleichterung verschafft wird. Am Ende wird ein niedriges Strafmaß in Vorschlag gebracht, und die Begnadigung folgt gar auf dem Fuße. Ihr Ideal ist Wohlwollen, Liebe und Vertrauen jenseits von Gerechtigkeit. Der jugendliche Missetäter bleibt für sie, wie er sich auch selbst fühlt, ein Mensch, der gefallen ist, der das Gute will und das Böse tat, das er nicht will. Wäre es auch gerecht, ihn wegen der Tat zu strafen und zu verdammen, so erscheint es doch liebesgewaltiger, den jungen Menschen sofort aufzurichten, das Gute, das im Grunde seines Herzens lebt, zu beleben und tiefer zu begründen. Der Fehltritt soll nicht durch rückwärtsschauende Zergliederung, durch reuevolle Zerknirschung und Buße, auch nicht rein äußerlich durch Ertragen der Strafe gesühnt, sondern durch Lebensbejahung, durch neue Tat wieder wettgemacht, durch schnelle Entschließung zum Bessern, durch neue lobenswerte Handlungen ganz verlöscht und dem Charakter eine andere Richtung durch andere Gewöhnungen eingeimpft werden. Dabei werden bei manchen Erziehern religiöse Anschauungen über die tiefere Reinigung des Herzens durch Gott, über die Wirkung der aufopfernden Liebe, des Gebets und Gelöbnisses mitsprechen und praktisch sich geltend machen. Für eine solche Führung ist die Jugend in höchsten Grade empfänglich, sie dankt es aufs lebhafteste, sie nennt Lehrer, die so mit ihr empfinden und an ihr handeln, „gute Männer“ und räumt ihnen einen Ehrenplatz in ihrem Herzen ein.

Da das seelsorgerische und persönliche Verhältnis des Erziehers zum Zögling sich niemals in eine einzige knappe Formel einzwängen läßt, so können aus diesem Grunde niemals feststehende Paragraphen mit zwingender Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit dafür errichtet werden. Es muß hinreichende persönliche Freiheit bei der Handhabung der Strafgewalt verstattet bleiben, damit die beweglichen Momente an den Persönlichkeiten der Lehrer und Schüler zusammenfließen und sich ausgleichen können.

Es kann jedoch keinem Zweifel unterliegen, daß der Erzieher von der sorgfältigen Untersuchung des Delikts, ob die objektiven Merkmale eines Vergehens oder einer Verfehlung vorliegen, und von der gewissenhaften Würdigung der Schülerpersönlichkeit und der Tatumstände, von der Tatsachenjurisprudenz nicht entbunden werden kann, wenn er zu strafen beabsichtigt. Es kann ferner nicht genug betont werden, daß seine Unparteilichkeit und Unbestechlichkeit über jeden Zweifel erhaben sein

müssen. Darin liegen seine pädagogisch-richterlichen Funktionen, bei denen er zeitgemäßen Anforderungen sich nicht versagen darf. Die Begriffsjurisprudenz eines Strafgesetzbuches kann er entbehren. In der Auffindung des Strafurteils, in der Strafverhängung und Strafvollstreckung muß er erzieherisch-schöpferisch und praktisch verfahren. Er hat nicht an erster Stelle das Ansehen der Schulordnung als solches zu wahren oder Fehltritte als solche abzurteilen, sondern er muß seinen tief in das Seelenleben des Kindes einschneidenden Maßnahmen einen tiefen ethischen Sinn, eine hohe pädagogische Bedeutung verschaffen. Die Strafe darf nicht auf das Vergehen folgen, „wie die Trän' auf den herbn Zwiebel", und einen Augenblickserfolg auslösen, sondern sie muß die starken seelischen Erschütterungen oder körperlichen Schmerzen, die sie verursacht, noch weiter rechtfertigen durch gute Erfolge in der Gemüts- und Willensbildung, durch Herbeiführung eines Gesinnungswechsels. Der Lehrer muß deshalb die Hindernisse, die in der Umgebung oder in der eigenen Person des Jugendlichen liegen, durch die er sich mit größter Anstrengung hindurchgräbt, psychologisch und menschlich würdigen und zu verringern bemüht sein.

Der Lehrer kann jederzeit die Freiheit für sich in Anspruch nehmen, zu strafen oder loszulassen; nachdrücklicher zu strafen, wenn er die Wirkung steigern will; die Strafe zu ermäßigen oder aufzuschieben oder mit den Strafmitteln zu wechseln, wenn er es für angezeigt erachtet. Für diese Ausgestaltung des ganzen Strafaktes von dem ersten Verhör an bis zur Strafvollstreckung bedarf er eines umfangreichen Materials an Beobachtungen und Erfahrungen über das Seelenleben der Kinder.

Für die Wahl der Strafart und des Strafmaßes sollte als Norm gelten: mit einem Minimum an Strafe ein Maximum an Besserungserfolg herbeizuführen, dabei den inneren Wesenskern des Schülers so zu erfassen und zu treffen, daß der sofortige Straferfolg in einem Akt der moralischen Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zum Ausdruck kommt. Die psychologisch-pädagogische Zweckmäßigkeit im einzelnen Fall und die religiös-ethischen Weisungen und Mahnungen geben der Schulstrafe ihren spezifischen Wert und ihr Gepräge. Während die öffentliche Strafe an erster Stelle der objektiven Verfehlung angepaßt wird, an zweiter Stelle die näheren Tatumstände und persönlichen Verhältnisse berücksichtigt und mildernde Umstände zuläßt, an dritter Stelle die sozialen und wirtschaftlichen Wirkungen der Strafe, die zukünftige Lebensgebarung des Rechtsbrechers ins Auge faßt, so daß sie mit der Schuld in gutem Gleichgewicht steht, ist bei der Erziehungsstrafe das Gleichgewicht gar nicht erforderlich, sondern das schwerere Gewicht auf die Lebensgebarung, auf den Gesinnungswechsel und seine Bedeutung für die weitere Entwicklung des Schülers zu legen. Sie soll im Zusammenhang mit den übrigen erziehlichen Veranstaltungen fortwirken, soll den Bestraften bessern, läutern, heilen, zum Selbststreben anhalten.

Gerichtliche Strafe, Polizeistrafe, Disziplinar- und Schulstrafe haben die gleiche äußere Richtschnur: alle sollen gerecht sein. Sie unterscheiden sich voneinander durch ihren Endzweck und die Art ihrer Wirkungen. Die öffentliche Strafe ist das einer Person für ein verantwortliches Tun auferlegte Übel und verfolgt das Ziel, sowohl auf den Täter selbst zu wirken, als auch ein Schreckmittel zu bilden (Kohler). Sie mag als Sühne für die gestörte Rechtsordnung und als Vergeltung für zugefügtes Unrecht angesehen werden. Oder sie mag eine Sicherungsstrafe vorstellen, mit der die Gesellschaft den Rechtsbrecher unschädlich macht, um sich selbst zu schützen. Die Schulstrafen werden zuweilen als Sühne für die gestörte sittlich-rechtliche Ordnung der Familie und der Schule und als Vergeltung, die die Folgen des Delikts

ausgleicht, verhängt. Auch mögen sie als reine Abschreckungs- oder Sicherungsstrafen gehandhabt werden. In weitaus den meisten Fällen dienen sie jedoch erzieherischen Absichten und müssen unmittelbar erziehliche Wirkungen aufweisen, d. h. heilend und bessernd auf den Jugendlichen wirken, sonst müßte man sie als pädagogisch zwecklos, schädlich und ungerecht aufs strengste verurteilen und verbieten.

Der Schüler ist mit der fortschreitenden Kultur seelisch emporgewachsen und reift in der heutigen Schule moralisch schnell heran; er ist bereits mehr geworden als ein Prügelknabe. Er besitzt ein reiches Innenleben, darum verfehlen alle Strafen zuweilen den Hauptzweck gänzlich, weil sie das Innenleben des Schülers nicht zweckmäßig beeinflussen. Wie die Erziehung bemüht ist, ihn von innen heraus zu gestalten und zu einer relativ frühen Selbständigkeit zu bringen, so ist ihr auch die Aufgabe vorgezeichnet, seine Fehler und Mängel von innen heraus durch sein eigenes Zutun zu beseitigen, ihn zur Selbsterkenntnis und Selbsterziehung, die ganze Schülerschar zur Selbstverwaltung und Selbstregierung heranzuziehen.

Möge der Jugend stets Gerechtigkeit und möge ihr darüber hinaus Wohlwollen und Vertrauen zuteil werden! Eine Erziehung ohne Wohlwollen und Vertrauen ist eine knechtische Erziehung. Eine Erziehung ohne Gerechtigkeit ist eine tyrannische Erziehung. Und Wohlwollen, Vertrauen und Gerechtigkeit stehen miteinander niemals in gutem Einklang, wenn die genaue Einsicht in die körperlich-seelische Verfassung des Kindes und in die Mittel der pädagogischen Kunst als beratende Instanz fehlt. Es kann viel verderben durch Liebe und manches entarten infolge Vernachlässigung. Die pädagogische Gerechtigkeit ist die reifende Frucht eines unbestochenen Gerechtigkeitssinnes, der sich mit gründlicher psychologischer, hygienischer und pädagogischer Einsicht paart und von wahrhafter Liebe zur Jugend geleitet wird.

Zum „Ferngefühl“ als Hautsinn.

(Fortsetzung der Abhandlung:
Nochmals das „Ferngefühl“ [die Fernempfindung] als Hautsinn.)

Von M. Kunz.[1])

Vorbemerkung der Redaktion. Die nachfolgenden Ausführungen stehen im Zusammenhang mit einer Polemik, die sich in der Zeitschrift für experim. Päd. mit der strittigen Frage des „Ferngefühls“ der Blinden beschäftigt. Es erschien uns billig, Herrn Prof. M. Kunz, dessen letzte Äußerungen durch die Verschmelzung der Zeitschrift f. exp. Psych. mit der Zeitschrift f. päd. Psych. inmitten abgebrochen wurden, das Wort zum Abschluß seiner begonnenen Darlegungen zu geben. Eine weitere Erörterung des Problems müssen wir aber, weil sie außerhalb des Programms der Vereinigungszeitschrift liegt, ablehnen.

[1]) An erster Stelle muß ich auf einen sinnstörenden Druckfehler hinweisen, der leider im ersten Teil, Bd. IX S. 131, dritte Zeile von unten (S. 58 des Sonderdrucks) stehen geblieben ist. Es soll dort heißen: „Ein dicker, weißer Verband (nicht weicher) hatte sogar an kalten Tagen größere Wirkung“ (als ein dünner schwarzer Verband). Durch Erwärmung wurde die Haut empfindlicher.

Die am Schlusse des ersten Teils in Band IX (1909) in Aussicht gestellten neuen Versuche haben seither stattgefunden. Unter Verzicht auf weitere Tabellen teile ich hier die Schlußergebnisse mit.

Bei einem achtzehnjährigen, äußerst intelligenten Mädchen (Nr. 71 BW.) haben wir im 14° warmen Saale — immer für unsere 0,1 qm großen Platten — eine mittlere Tragweite der Fernempfindung von 63 cm gefunden. Bei 19° bis 23° Wärme zeigten sich einige Tage später Durchschnittswerte von 102—107 cm (30 Versuche). Also immer dieselbe Stärkung des Ferngefühls durch Erhöhung der Lufttemperatur!

Das Gehör wird dadurch offenbar nicht verfeinert, und auch die Temperaturempfindlichkeit wird durch Temperatursteigerung mindestens nicht erhöht. Die Prüfung des Drucksinns dieser Versuchsperson beschränkte sich auf die für das Ferngefühl wesentlich in Betracht kommenden Stellen, d. h. die Stirn, ihre nächste Umgebung und die Ohrmuscheln. Die Feinheit des Drucksinns entsprach ihrem Ferngefühl. Sie ist an Scharlach erblindet. Nachdem bei ca. 40 Personen der Drucksinn an je 20 Hautstellen geprüft worden ist, hat es keinen Zweck, diese zeitraubende Arbeit bei weiteren Versuchspersonen in demselben Umfange fortzusetzen. Viele von diesen 20 Hautstellen kommen für unsere Frage überhaupt nicht in Betracht. Bei einem fünfzehnjährigen Knaben (Nr. 72 FR.) setzte das Ferngefühl bei 14° Wärme mit 55 cm ein (Mittel aus 34 Versuchen), stieg aber bei 19° auf 62 cm (mittel) und bei 22° auf 90 cm!

Nr. 69 (ESch.) zeigt, wie wenig die Orientation von dem Ferngefühl abhängt. Sie orientiert sich in Haus und Garten (bedient zu Hause Gäste), in ihrer Vaterstadt und auf Reisen ganz vorzüglich, obwohl sie nur mäßiges Ferngefühl zeigt, d. h. bei 15° durchschnittlich 23 cm, bei 22° im Mittel 40 cm.

Der Drucksinn ist, besonders auf der Stirn, schwer zu prüfen. Sie zieht dieselbe fortwährend unwillkürlich in Runzeln. Sobald die Stirn glatt ist, spürt sie in der Regel das Härchen Nr. I (1 mg Druck), sonst nur Nr. II (2 mg). Druckempfindlich sind besonders die Ohrmuscheln und natürlich die Trommelfelle. Dadurch wird das Defizit in der Stirn teilweise ausgeglichen. (Scharlach.)

Nr. 75 (MK.) zeigt wieder vorzügliches Orientierungsvermögen bei unbedeutendem Ferngefühl. (Bei 15° nur 23 cm, Mittel aus 20 Versuchen.) Dies beweist wieder, wie bei Nr. 69, daß wir nicht aus Gehbeobachtungen auf das Vorhandensein oder die Stärke der Fernempfindlichkeit schließen dürfen. — Blinde, die sich mit Hilfe der anderen Sinne, besonders des Gehörs als Gehör, vorzüglich orientieren, zeigen zuweilen keine Spur von Ferngefühl, während sehr fernfühlige Blinde oft ungeschickt sind.

Nr. 70 (HF.) ist angeblich bei der Impfung durch schlechte Lymphe vergiftet worden. Andere Kinder sollen daran gestorben sein. Bei ihr stellte sich zunächst Ohreneiterung ein, welche das linke Trommelfell perforierte. Später griff die Eiterung auf die Augen über. Sie ist seit 26 Jahren blind und links schwerhörig. Bei gewöhnlicher Zimmertemperatur (ca. 14°) zeigte ihr Ferngefühl nur eine mittlere Tragweite von 22 cm. Ein wesentlicher Unterschied zwischen rechts und links war nicht zu konstatieren; dagegen war die Lokalisation unsicher, wohl weil das linke Trommelfell als taktiles Organ nicht richtig funktioniert. Zuweilen setzte die Wahrnehmung ganz aus. Auf der Stirn erfolgte Wahrnehmung des Härchens Nr. I in ca. 36% der Fälle. Zuweilen wurde auch ein stärkeres Haar nicht emp-

funden. (Unterbrechung wie bei den Plattenversuchen.) Recht hartfühlig war die sonst so druckempfindliche Innenseite der linken Ohrmuschel. Es erinnert dies an die so einseitige Nr. 39 (FG.) (Drucktab. 7, Bd. IX), bei der sogar die rechte Gehörgangmündung, auch infolge von Eiterung, so unempfindlich geworden ist, daß selbst das Haar VII (500 mg) nicht empfunden wurde! Diese Blinde, deren Drucksinn auf der ganzen rechten Gesichtsseite gelitten hatte, zeigte rechts keine Spur von Fernempfindung, während die Fernfühligkeit der linken Seite ihrer größeren Druckempfindlichkeit entsprach.

Nr. 74 (FJ.), ein durch Kopfschuß erblindeter Mann, zeigt, wie alle durch Verletzung Erblindeten, die ich untersucht habe, keine Spur von Ferngefühl. Sein Gehör ist gut. Er ist Klavierstimmer.

Wir haben überhaupt unter den Fernfühligsten gute Musiker und ganz unmusikalische Leute gefunden. Der beste Musiker von allen (z. Z. Organist in Straßburg) hat sehr wenig und zudem ungleiches Ferngefühl (Drucktabelle VI Nr. 34). — Truschel schrieb diese Einseitigkeit einem Sehrest zu, der rechts länger bestanden haben soll als links. Die Sache erklärt sich aber aus der ungleichen Schärfe des Drucksinns. Auf der linken Stirnseite empfand er 1 mg Druck (Härchen Nr. I), auf der rechten Seite aber erst Nr. IV (10 mg). —

Wenn die Fernempfindung, welche beinahe ausnahmslos auf der oberen Gesichtshälfte und in den Trommelfellen, immer aber auf der Haut lokalisiert wird, von der „Unterscheidung der Tonhöhe“ abhinge, müßte gerade dieser Blinde besonders und gleichmäßig fernfühlig sein! Gehör ist aber Gehör und kein Hautsinn! - Dr. Cohn in Breslau (CC.) hat mir mitgeteilt, daß er die Nähe von Gegenständen an einem Oberarm empfinde; ein sehender Großkaufmann in Italien, mein einstiger Schüler, behauptet, daß die ganze Vorderseite seines Körpers fernempfindlich sei. Daß diese Herren mit Armen und Knien Tonintervalle unterscheiden, glaube ich nicht. — Es ist ja dem Fachmann bekannt, daß Blinde im Schnee oder auf Teppichen usw. sich leicht verirren, daß sie stampfen, schnalzen, den Stock aufschlagen usw., um am Schall die Nähe eines Gegenstandes (Mauer usw.) zu erkennen. Solche Tonunterschiede hören sie aber und empfinden sie nicht im Gesicht!

Als besonders merkwürdig muß immer wieder Nr. 9 (EJ.) hervorgehoben werden: An einem kalten Märztage 1907 zeigte ihr Ferngefühl für unsere Platten (0,1 qm) eine mittlere Tragweite von nur 19 cm. Ihre Lokalisation war unsicher, besonders vor dem Gesicht. Man hatte ihr einige Zeit vorher das linke Auge herausgenommen. Ihr Drucksinn, der etwas später untersucht wurde, weil ich anfänglich noch nicht an Druckversuche dachte, war, wie Drucktabelle Nr. 8 (unter 1907) zeigt, völlig einseitig. So erkläre ich mir die Unsicherheit der Lokalisation (Sehen durch Brille mit ungleichen Gläsern).

Ob die Einseitigkeit auf das Durchschneiden der vielen Nerven der Augenhöhle (n. facialis) und Reflex durch Neuronenkontakte auf den n. trigeminus, oder ob sie auf Kokaineinspritzung, oder endlich auf beides zurückzuführen ist, kann ich nicht entscheiden. Auf der Stirn spürte das Mädchen rechts noch das Härchen Nr. II (2 mg), links aber erst Nr. IV (10 mg). Nur die Schläfen, die Wangen und die Ohrmuscheln (natürlich auch die Trommelfelle) zeigten eine Druckempfindlichkeit, welche das Vorhandensein geringen Ferngefühls zu erklären vermag.

Im Sommer, d. h. als die Augenhöhle ausgeheilt und die Lufttemperatur gestiegen war, zeigte ihr Ferngefühl vorn, rechts und links schon wieder eine mittlere Tragweite von 34 cm (für unsere Platten). Ihr Drucksinn ist damals leider nicht geprüft worden.

Ein Jahr später (1908), als die Tätigkeit der Gesichtsnerven wieder normal geworden war, hatte die Einseitigkeit für Druck an den wesentlich in Betracht kommenden Hautstellen (Stirn usw.) so gut wie aufgehört (Drucktabelle 8 unter 1908)[1]) und die mittlere Tragweite der Fernempfindung stieg an einem kalten Tage schon auf 53 cm. Im Oktober 1909 hob sie sich dann bei 19° Wärme auf 70 cm und bei 22° auf 79 cm. — Sie würde sich wohl noch weiter gehoben haben (die Steigerung durch Wärme erfolgt nicht plötzlich), wenn sich nicht während der fünften Versuchsreihe an demselben Abend (90 Versuche) Ermüdung geltend gemacht hätte. Ermüdung setzt aber auch die Druckempfindlichkeit herunter. Ich habe schon 1907 auf die Verwendung von Tasthärchen zu Ermüdungsmessungen hingewiesen.

Weitere Versuche begannen wir einige Zeit später wieder bei einer Saaltemperatur von 19°. Es zeigte sich ein Mittel von 101 cm. Die Lufttemperatur stieg während der Versuche auf 22°. Das Mittel der zweiten Reihe (je 18 Versuche), als es unbehaglich heiß geworden war, erreichte die uns unbegreifliche Höhe von 150 cm, und noch bei der dritten Reihe erhielt es sich, trotz Ermüdung, auf 148 cm. Einzelne Wahrnehmungen erfolgten sogar auf Entfernungen von 180 cm.

Einige Wochen nach den letzten Versuchen traten bei dem Mädchen Nervenzuckungen auf, die sich in wenigen Tagen zu heftigen Krisen steigerten. — Das rechte, kranke Auge wurde entfernt (Kokaineinspritzung). — Sechs Wochen nach der Operation sagte mir das Mädchen bei der ersten Begrüßung jammernd: „Jetzt spüre ich rechts gar nichts mehr; ich stoße überall an!“ Während sie vorher bei ruhiger Körperhaltung (sitzend) unsere kleinen Platten bis auf 180 cm wahrgenommen hatte, spürte sie noch 10 Wochen nach der Operation, selbst beim Gehen, die Wände nicht mehr! Einige Plattenversuche, die wir trotz der sich wiederholenden schwachen Krisen wagten, zeigten, daß die Fernempfindlichkeit rechts spurlos verschwunden war. Sogar auf der linken Seite war die Tragweite auf $^1/_4$ der früheren Höhe gesunken. Das Gehör hatte aber nicht gelitten.

Sollte dieses Übergreifen der Unempfindlichkeit auf die linke Seite mit der Tatsache zusammenhängen, daß (nach Horsley und Beevor) der Kern des oberen Facialisastes Fasern aus beiden Hemisphären erhält? Der n. facialis war ja durch die Kokaineinspritzungen direkt getroffen worden (s. Griesbach, Pflügers Archiv 1910).

Diese Einspritzungen und Reflexe durch Neuronenkontakt vom n. facialis auf den die Annäherung empfindenden n. trigeminus könnte vielleicht auch dieses Übergreifen erklären.

Ob das Kokain allein lange Monate, ja ein ganzes Jahr nachwirke, vermag ich nicht zu sagen. Wenn es aber die Hautempfindlichkeit auch nur um eine Spur herabsetzt, so genügt dies anfänglich zur Aufhebung, später zur Schwächung der Fernfühligkeit; denn es handelt sich bei derselben um äußerst schwache Reize. Mit dem Gehör, der Unterscheidung der „Tonhöhe“, hat dies doch wohl nichts zu tun! — Augenarzt Doz. Dr. Woelfflin hat festgestellt, daß Einpinselung des Ge-

[1]) In Bd. IX.

sichts mit anaesthetischen Mitteln (Lysol- und Karbollösungen) die Tragweite des Ferngefühls rasch herabmindert. Seine sachbezügliche Arbeit ist zwar noch nicht erschienen. Er hat mich aber zu dieser vorläufigen Mitteilung ermächtigt.

Wir haben mit 5%igen Kodein- und Kokainlösungen experimentiert und bei 18—19° Wärme folgendes gefunden (Mittel aus je 18 Versuchen: (Gehörgang und Trommelfell sind nicht eingepinselt worden):

		vorn	links	rechts
Nr. 11 (LF)	vor Kodein-Einpinselung . . .	56 cm	25 cm	29 cm
	nach „ „ . . .	17 „	24 „	24 „
Nr. 72 (FR)	vor „ „ . . .	60 „	56 „	53 „
	nach „ „ . . .	37 „	42 „	47 „
Nr. 71 (BW)	vor „ „ . . .	100 „	90 „	85 „
	nach „ „ . . .	68 „	60 „	49 „
Nr. 11 (LF)	vor Kokain-Einpinselung	49 cm	38 cm	39 cm
	nach „ „	38 „	24 „	26 „
Nr. 72 (FR)	vor „ „	57 „	41 „	51 „
	nach „ „	30 „	35 „	49 „
Nr. 71 (BW)	vor „ „ . . .	107 „	101 „	96 „
	nach „ „	69 „	60 „	62 „

Vor dem Gesicht fanden wir also nach den Einpinselungen Herabsetzung der Tragweite um 30 bis 70%! — Rechts und links ist dieselbe geringer, m. E. weil die empfindlichsten Stellen, Gehörgang und Trommelfell, nicht eingepinselt worden sind.

Bei Nr. 11 scheint eine gewisse Nachwirkung einige Tage gedauert zu haben.

Es ist klar, daß Einspritzungen in die Gewebe oder auch auf Schleimhäute viel wirksamer sein müssen als Pinselungen. Wir haben dies bei Nr. 9 gesehen. Von den aufgepinselten schwachen Lösungen können doch gewiß nur minimale Mengen zu den Nervenendigungen gelangen. Stärkere Lösungen oder wiederholte Einpinselungen hätten wohl energischer gewirkt. Unter allen Umständen hat diese Herabminderung der Tragweite der Fernempfindung durch Einpinselung des Gesichts mit anästhetischen Mitteln nichts mit den Gehörorganen zu tun! Diese Tatsache dürfte denn doch endgültig beweisen, daß es sich beim Ferngefühl nur um Hautsinn handeln kann — und daß die Gehörorgane ausgeschlossen sind. Darin sind alle medizinischen Forscher auf diesem Gebiete mit mir einig. — Es besteht, wie ich im VII. Bande schon gezeigt habe, kein Zusammenhang zwischen irgendeiner Funktion des Hörapparats und der auf der Haut lokalisierten Fernempfindung.

Dies ist schon vor drei Jahren (s. Bd. VII S. 38—61 und Diagramme) genügend nachgewiesen worden. Nr. 9 (EJ), zurzeit die „Fernfühligste“ von allen, zeigt geringe und nur sehr ungleiche Hörschärfe (Hörweite). (Für die Uhr links 140 cm, rechts nur 40 cm.) Sie ist rechts die Viertletzte unter den hörenden Blinden. Bezüglich der Tragweite des Ferngefühls war zwischen beiden Seiten kein wesentlicher Unterschied zu bemerken. Sie zeigt rechts sogar eine kleine Überlegenheit. Ein traumatischer Blinder ohne Spur von Fernempfindung zeigte für dieselbe Uhr Hörweiten von links 550 cm und rechts von 490 cm. — Bd. VII S. 42. Nr. 42 (GK).

Genau so unabhängig zeigte sich das Fehlen, die Existenz und die Tragweite des Ferngefühls von der Schallokalisation und dem musikalischen Gehör, das bei der „Unterscheidung der Tonhöhe" doch gewiß in Betracht käme.

In neuester Zeit soll der Vertreter der akustischen Hypothese einige Versuche gemacht haben mit einem Blinden, dem er (dem Rate eines Ohrenarztes folgend) Kautschukröhrchen, welche 3 cm vorstanden, in die Ohren gesteckt hatte, um die Wirkung der Ohrmuscheln als Sammelorgan auszuschalten. Er schreibt den Röhrchen bedeutende Wirkung zu. Wenn es sich um Schallwellen handelte, müßten solche Röhrchen tatsächlich wirkungsvoll sein; denn sie schalten den sammelnden Trichter aus, lassen von vorn kommende, von den Platten reflektierte Schallwellen nur auf Umwegen, rechtwinklig abgelenkt, ins Ohr gelangen und verengen den Gehörgang. Die Tragweite müßte also, besonders vor dem Gesicht, auf ein Minimum reduziert werden! Die Lokalisation würde rechts und links sicherer sein, weil die von der Seite kommenden Schallwellen auf geradem Wege ins Ohr gelangen.

Wir haben 126 solche Versuche bei 20° Wärme mit den zuverlässigsten und intelligentesten Personen Nr. 9 und Nr. 71 gemacht. — Am ersten Tage, d. h. als die Gehörgänge noch nicht an den Druck der Röhrchen gewöhnt waren, bewirkten letztere bei Nr. 71 vor dem Gesicht eine wohl nur zufällige und unbedeutende Herabminderung der Tragweite von 123 cm auf 120, im ganzen (vorn, rechts und links) von 112 auf 100 cm; bei Nr. 9 vor dem Gesicht von 136 auf 116, im ganzen von 127 auf 116 cm. Man gewöhnt sich aber an solche Röhrchen wie an Watte in den Ohren (Krogius). Tatsächlich stieg der Durchschnitt am zweiten Tage, mit Röhrchen, bei Nr. 71 vor dem Gesicht auf 154 und im ganzen auf 135. Es sind dies enorme Zahlen.

Die Lokalisation blieb, wie immer, vor dem Gesicht sicherer als seitlich. Die Blinden prüfen dieselbe stets mit dem Gesicht, d. h. sie drehen, um sicher zu sein, die Stirn nach der Seite, auf welcher sie die Platte usw. wahrgenommen haben. — Die anfängliche Unsicherheit der Lokalisation erklärt sich m. E. zur Genüge aus der Reizung des Gehörgangs durch den Druck der Röhrchen und der daraus sich ergebenden Ausschaltung desselben und des Trommelfells für so schwache taktile Reize.

Damit ist es also auch nichts!

Der berühmte Dermatologe Prof. Dr. Unna in Hamburg, welcher, wie im ersten Teil dieser Arbeit angedeutet worden ist, wenigstens früher mehr der thermischen Theorie zuneigte, hat mich auf Einpinselungen mit Menthollösung aufmerksam gemacht, deren Wirkung er entscheidende Wichtigkeit zuzuschreiben scheint.

Nun haben wir im Herbst 1909 solche Versuche mit gesättigter Menthollösung (in Weingeist) an den Personen Nr. 9 und 71 vorgenommen, aber keinen Einfluß dieser Einpinselungen nachweisen können.

Bei Nr. 9 (E1) setzte das Ferngefühl vor der Anwendung des Menthols (19° Saaltemperatur) mit durchschnittlich 101 cm ein (Mittel aus 15 Versuchen mit unseren Platten). Nach Mentholeinpinselung stieg es im Durchschnitt auf 149 cm. Unterdessen war aber auch die Saaltemperatur auf 22° gestiegen. Es war drückend heiß. Ich ließ das Gesicht mit warmem Wasser sorgfältig waschen und dann die Versuche nach einer längeren Ruhepause, während welcher eine andere Person ge-

prüft wurde, bei derselben Temperatur von 22° wiederholen. — Es zeigte sich kein Unterschied. Der Durchschnitt betrug wieder 148 cm.

Bei Nr. 71 (BW) ergab die erste Reihe bei 19° Wärme ein Mittel von 102 cm. Dasselbe stieg nach Mentholeinpinselung und Temperaturerhöhung (ca. 22°) auf 107 cm. Eine dritte Versuchsreihe von 15 Versuchen konnte wegen Ermüdung nicht unternommen werden.

Einmalige Einpinselung mit Menthol dürfte also auch bei dem Prager Blinden, von welchem im ersten Teil die Rede war, die von mir vermutete Wirkung nicht gehabt haben. Fraglich bleibt aber doch, ob die seit langer Zeit täglich erfolgte Einpinselung, welche dem fortwährenden Brennen in der Stirn wehren soll, die Hautempfindlichkeit nicht schließlich doch ungünstig zu beeinflussen vermochte. Noch wahrscheinlicher scheint es mir, daß das unausgesetzte Brennen (oder dessen Veranlassung?) die Hauptursache der Herabsetzung des Ferngefühls gewesen sei, das ja eine sehr schwache, kaum definierbare Hautempfindung ist und durch das Brennen in der Stirn übertönt werden muß.

Dr. Allers selbst hat mich unter Hinweis auf die Arbeiten von Dr. Kleist, Privatdozent für Psychiatrie in Erlangen, darauf aufmerksam gemacht, daß der Vestibularapparat vielleicht auch von unserem Standpunkte aus als mitwirkend angesehen werden könnte, weil für diese schwachen Hautempfindungen „eine besonders feine Einstellung“ nötig sei. Es ist mir Pflicht, zu bekennen, daß ich ihn nicht oder nur ungenügend verstand. Deshalb wandte ich mich direkt an Herrn Dr. Kleist mit der Bitte, mir seine Ansicht mitzuteilen.

Nachdem er auf seinen Mangel an Erfahrung mit Blinden hingewiesen, sagt er wörtlich:

„. . . Dann haben mich Ihre Arbeiten vollkommen überzeugt, daß der sog. Fernsinn (Ferngefühl) mit den Druckempfindungen der Haut zusammenhängt. Daß aber die Vestibularempfindungen außerdem noch für den Fernsinn in Frage kommen können, ist, rein theoretisch betrachtet, wenig wahrscheinlich. Ganz bestimmt können die Vestibularempfindungen nicht direkt als Fernsinn dienen, da sie ja Empfindungen von Bewegung und Lage des eigenen Körpers (zunächst des Kopfes!) sind, also nichts über die Stellung und Bewegung äußerer Objekte in bezug auf den eigenen Körper aussagen können. Jedoch ist ein indirekter Zusammenhang denkbar: Wenn die Fernsinnwahrnehmungen auf Druckempfindungen (der Haut) beruhen, so ist zu bedenken, daß für die Schätzung der Größe des jeweiligen Drucks nicht nur die unmittelbar gereizten Sinnesorgane der Haut in Betracht kommen, sondern daß auch die Größe des zur Überwindung des jeweiligen Drucks nötigen Muskelspannung herangezogen wird. Die Abschätzung der Kontraktionsgröße geht aber wieder aus von der Druckspannung der Muskeln, und diese ist ihrerseits in hohem Maße abhängig von der Erregung des Ohrenlabyrinths (Bogengänge). Es wäre also einmal möglich, daß durch Labyrintherkrankungen der Fernsinn benachteiligt würde — und weiter, daß eine besonders feine Tonusregulierung[1]) seitens des Labyrinths die Feinheit der Druckempfindungen und damit des Fernsinns (Gefühls) steigern könnte. Ob aber diese rein theoretischen Überlegungen irgendeine praktische Bedeutung haben, ist mir sehr fraglich, da ja bei dem Fernsinn nur außerordentlich feine Druckempfindungen (durch Luftbewegung) in Frage kommen.“

[1]) Dr. Allers nannte dies „Einstellung“.

Schon im Herbst 1909 hat mir auch Dr. Allers, den ich um Aufklärung bat, um zu seinen Äußerungen Stellung nehmen zu können, wie ich glaube, in demselben Sinne geschrieben: „Ich habe mir nie vorgestellt, daß der Vestibularapparat die alleinige Ursache, der Sitz des Ferngefühls sei, sondern daß er eine Conditio sine qua non, aber nicht allein ausreichend, darstellt. Dann würden die Gesunden ohne Ferngefühl zwar eine notwendige Bedingung haben, aber über die anderen Bedingungen nicht verfügen“ usw. — An anderer Stelle sagt er, er habe nur der Meinung Ausdruck gegeben, daß die von ihm gemachten Beobachtungen „für eine Mitwirkung des Tonuslabyrinths in den Wahrnehmungen des Ferngefühls“ sprechen. — Von dieser „Mitwirkung“ ist unter Dr. Kleist die Rede gewesen.

So ließe sich auf Grund der Hautsinntheorie ein gewisser Einfluß des Vestibularapparats auf das Ferngefühl begreifen. Das Tonuslabyrinth schafft aber offenbar keines, wo es fehlt; sonst müßten doch gerade die gesündesten Menschen „fernfühlig“ sein, — und zu diesen gehören die meisten Blinden nicht.

Unter allen Umständen bringen auch diese beiden Mediziner die Fernempfindung der Haut nicht mit dem eigentlichen Gehörorgan in Verbindung und betrachten ebensowenig den Vestibularapparat als eigentliches Organ desselben. Daß das Tonuslabyrinth zur Unterscheidung der Tonhöhe diene, wissen sie offenbar nicht. Auch ihnen scheint der n. trigeminus „Perzeptionsorgan“ zu sein. — Truschels Jubel war deshalb verfrüht.

Er meint zwar, die Ausführungen des „deutschen Gelehrten“ und „Physiologen“ Allers (er ist Psychiater) hätten mich in eine ganz verzweifelte Lage bringen müssen, weil dieser, nach „Prüfung seiner Arbeit“ seinen als Hypothese gegebenen Schlußsatz (im V. Bande) in der Form eines „bewiesenen Ergebnisses“ mitteile. So ganz verzweifelt war ich nicht, schon weil diejenigen „deutschen Gelehrten“, welche mit vielen Blinden selbst experimentiert, und zum Teil solche während langer Jahre beobachtet haben, wie Dr. Th. Heller, Augenarzt und Dozent Dr. Woelfflin, Prof. Dr. med. Krogius usw., anderer Meinung sind — und weil ich kurz nach dem Erscheinen der angezogenen Schrift schon wußte, wie sich Dr. Allers in Wirklichkeit zu der Sache stellte, d. h. daß sich der verunglückte Satz nicht aus der „Prüfung“ von Truschels Schrift, sondern aus der Besprechung derselben durch den Bibliothekar Dr. Ackerknecht ergeben hatte. Die einschlägigen Arbeiten kannte Allers noch nicht, konnte sie also auch nicht oder nicht richtig „würdigen“. Als Psychiater liest er wohl wenig schulhygienische und pädagogische Schriften. Ob Ackerknecht, der vielleicht gelegentlich einem Blinden auf der Straße nachgeguckt hatte und sonst nur die meist unzutreffenden Behauptungen Truschels über das Verhalten unserer Zöglinge kannte, zu einem abschließenden Urteil über diese Frage kompetent ist, weiß ich nicht. Kleine Leute, wie Dr. Heller, Dr. Krogius, Dr. Woelfflin und ich, werden mit solchen Dingen nicht so rasch fertig.

Daß Truschel, um für seine Hypothese eine neue breitere Grundlage zu schaffen, nachdem die bisherige akustische durch die ablehnende Haltung der Herren Heller, Fischer, Krogius und Woelfflin und durch unsere Versuche doch etwas ins Wanken gekommen ist, d. h. um die Annahme zu begründen, daß der statische Apparat bei der Schallperzeption mitwirke, auch Cyon nennt, wundert mich nicht. Dieser Name macht Eindruck. Meines Wissens aber ist auch Cyon ganz anderer Meinung. Es soll, wie mir von fachmännischer Seite versichert wird, nur noch zwei sehr alte Physiologen geben, welche dem Tonuslabyrinth etwelche Beteiligung bei der Wahr-

nehmung von Geräuschen, nicht von Tönen, zuerkennen. Mit der Unterscheidung der „Tonhöhe" (und von Intervallen), Truschels „Hauptkriterium" seines „x-Sinnes" (Exp. Pädag. Bd. IV, S. 140, 141), scheint es also nichts zu tun zu haben. Dieser Unterscheidung soll, wie ich schon gehört habe, das Cortische Organ dienen. — Nun soll aber nach einzelnen Physiologen der Vestibularapparat als Organ für den Rhythmus, d. h. für die Unterscheidung regelmäßig aufeinanderfolgender, stärkerer und schwächerer Stöße dienen. Was hat aber der Rhythmus mit der Tonhöhe und deren Unterscheidung zu tun? Der Trommelschlag ist auch rhythmisch.

Es handelt sich hier doch wohl nur um einen knifflichen Versuch, die Aufmerksamkeit des Lesers sachte von dem Kernpunkt der Frage abzulenken.

Wenn Truschel behauptet, ich habe geschrieben, auch der V. Band der Exp. Päd. enthalte, wie seine anderen Veröffentlichungen, keinen Hinweis auf den Vestibularapparat, so hat er mich eben wieder „falsch gelesen". Ich hatte die mir vorliegende erste, im III. und IV. Band erschienene Veröffentlichung im Auge — und ausdrücklich auf das Jahr 1906 verwiesen. Der Druckfehlerteufel hat allerdings aus III und IV eine VII gemacht. — Den V. Band habe ich nicht genannt. Schon früher habe ich gesagt, daß mich der Nachtrag (im V. Band) wenig interessierte, weil wir, seine einstigen Kollegen und ich, durch zahlreiche genaue Versuche, zum Teil mit den von ihm genannten Personen, nachgewiesen hatten, daß er durch seine Geheimversuche ohne zweckdienliche Einrichtung bezüglich des Verhaltens der Blinden zu ganz unzutreffenden Behauptungen gelangt war, und annahmen, daß falsche Prämissen nur zu falschen Schlüssen führen können (s. Internat. Archiv für Schulhygiene Bd. IV S. 80—184, besonders 112—139 und 146—149; ferner Jubiläumsbuch der Anstalt, Folioseiten 284—338).

Übrigens erscheint der Vestibularis in diesem Nachtrag ziemlich unvermittelt. Alles Vorausgehende dreht sich um Schallwahrnehmung und den akustischen Apparat. Taktile und kalorische Reize schloß Truschel dort kategorisch aus. Ich verweise auf seine im IX. Bande S. 76 zitierten Thesen. Dann kam der Vestibularapparat zu Ehren.

In der Zeitschrift für Kinderforschung (Kinderfehler, Augustheft 1908 S. 344 u. 345) anerkennt er in einer Polemik gegen Dir. Fischer das „taktile Ferngefühl" als etwas Selbstverständliches, das er nie bestritten haben will. Die Anerkennung des taktil-thermischen Ferngefühls folgte in der Exp. Pädag. Bd. VII S. 192 u. 193. — Im Archiv für Psych. zieht er sich, wie ein zitierter medizinischer Forscher gefunden hat, wieder mehr auf das Gehörorgan in seinen „akustischen Funktionen" zurück. In Bd. X scheint wieder der Vestibularapparat den Sieg davonzutragen, während derselbe anderswo wieder nicht mehr genannt wird. Der Schall beherrscht wieder alles.

Irgendein Sensorium muß wohl an dieser sonderbaren Empfindung „schuld sein". — Wer alle nennt, trifft sicher das rechte.

Truschel möchte glauben machen, daß ich über die Ansichten von Dr. Allers falsch referiert habe. Allers, der meine Arbeiten jetzt gelesen und leidlich interessant gefunden hat, würde gewiß selbst öffentlich oder brieflich reklamiert haben, wenn dies der Fall wäre. Es ist nicht geschehen.

Aber die nach Ackerknecht „scharfsinnigen" Versuche! Diese habe ich in meinem Referat allerdings übergangen! (Truschel holt es reichlich nach.) Das ist eine Todsünde, die nur der vielleicht verzeihen kann, der meine weiter oben stehenden Ausführungen über diese Versuche begreift.

Truschel beschuldigt mich wieder falscher Zitate. Er beruft sich auf seine Anschuldigungen im VII. Bande (sog. Kongreßbericht). Diese Behauptungen, die ich schon im wirklichen Hamburger Kongreßbericht (Sonderabdruck zur Verfügung) Punkt für Punkt und zum Teil auch im IX. Bande dieser Zeitschrift als, gelinde gesagt, „unzutreffend“ nachgewiesen habe, werden durch Wiederholung nicht wahrer.

Nicht ich habe unbequeme Zitate verstümmelt, d. h. die Hauptsache weggelassen (Jaral), eigene, fettgedruckte Thesen verleugnet, ihnen vorausgehende, aus dem Zusammenhang gerissene Sätze untergeschoben und eine Redaktion, die am 26. Okt. 1907 aus Straßburg nach Hamburg abgegangen ist[1]), als Hamburger Kongreßstenogramm ausgegeben. Truschel sollte doch nicht immer unsere Rollen vertauschen! Dies scheint mir so unwissenschaftlich wie meine Terminologie, die ich mit den armen Physiologen gemein habe. —

Truschel wendet sich auch noch gegen Dr. Woelfflin, weil sich dieser einbildet, daß ich das Ferngefühl Sehender entdeckt habe, während er, Truschel, die Priorität beanspruche. Dr. Woelfflin hatte doch Truschels Schrift gelesen, aber wohl auch nicht verstanden, wie Heller, Fischer und ich. Psychopathisch Minderwertige! So lautet doch wohl der gelehrte Ausdruck! Merkwürdig ist nur, daß Truschel bis heute meines Wissens, wenigstens in der Exp. Pädag., keine einzige fernfühlige Person genannt hat, während ich 12 solche namhaft gemacht habe, zum Teil schon 1907. — Allerdings haben die ersten, H. Lay und F. Ramseier, die mir bei den Versuchen halfen und sich selbst prüften, diese Empfindlichkeit an sich selbst entdeckt. Er sagte zwar Bd. V S. 152 (jeder mag dort selbst nachsehen!), daß auch Vollsinnige an sich einen „sechsten Sinn“ „ausbilden“ können, wenn sie beim Gehen neben Wänden scharf auf die „Höhe der Trittgeräusche“ und das „Tieferwerden“ am Ende achten (natürlich mit dem Vestibularapparat!!). Diesen „x-Sinn“ nennen weniger gelehrte Leute Gehör. Ihn besaßen seit den ersten Schöpfungstagen alle hörenden Tiere und Menschen. Wir beide brauchten ihn nicht zu „erfinden“ — und die Hyperästhesie der Haut, auf welcher die Fernempfindung zweifellos beruht, selbst wenn der Vestibularapparat dabei als „Schätzer“ mitwirkt, wird durch solche Übungen nicht „ausgebildet“.

Die Zahl unserer Versuche jeder Art mit 80 Personen hat das zwanzigste Tausend weit überschritten. Auch verfüge ich nach dreißigjähriger Tätigkeit als Leiter einer Blindenanstalt über etwelche Erfahrung. Ich komme aber über meine Ergebnisse vom Jahre 1907 nicht hinaus! — Die auf der Haut lokalisierte Fernempfindung muß taktiler Natur sein.

Ich habe nur eine regelmäßige Übereinstimmung zwischen Ferngefühl und Drucksinn feststellen können, aber die Möglichkeit zugegeben, daß die Hautsensibilität für thermische oder andere Reize (Radiationen anderer Art nach Dr. Woelfflin) mit der Druckempfindlichkeit steige und falle.

Das Gehör als solches ist und bleibt der Hauptorientierungssinn der Blinden. Darüber habe ich mich schon vor 10 Jahren in zwei medizinischen Zeitschriften ausgesprochen. Die Schrift („Zur Blindenphysiologie“) liegt in sechs Sprachen vor. — Das Ferngefühl ist heute, wo Blennorrhöe und Hautkrankheiten viel weniger Opfer fordern als vor 30 – 40 Jahren (damals ca. 80 % der Blinden) nur noch ein zufäl-

[1]) Ich stütze mich auf Abschrift der Kongreßakten.

liges und, seiner geringen Tragweite wegen, untergeordnetes Orientierungsmittel.

* * *

Nachwort zu der Bemerkung von Prof. Dr. Meumann in Bd. IX, S. 146. Ich habe unseren Fachausdruck „Ferngefühl“ trotz Prof. Meumanns Rüge beibehalten, weil er auf die Hautsinne verweist und also der ursprünglichen Bedeutung von „Fühlen“ entspricht. (In der Psychologie wird er in übertragenem Sinne gebraucht.) — Daß ordentliche Professoren der Physiologie, hervorragende Neurologen und Dermatologen sich dies auch erlauben, habe ich früher schon angedeutet. So finden wir bei Prof. Dr. Zoth: „Gemeingefühl der Haut, Wärmegefühl, Kältegefühl“.

Der hervorragende Neurologe und Physiologe Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Goldscheider (Universität Berlin) braucht nur in der siebenten Abhandlung seines großen Werkes „Neue Tatsachen über Hautsinnesnerven“ an 283 Stellen Ausdrücke wie: „Gefühl bei Reizung eines Temperaturpunktes, Temperaturgefühl, Kältegefühl, Wärmegefühl, eisiges Gefühl, Gefühl der Kälte, Gefühl für Druck, Druckgefühl, körniges Gefühl, Druckpunktgefühl, Theorie der Gefühlsnerven (als Untertitel), Schmerzgefühl, Berührungsgefühl, Gefühlssensationen, Webersche Gefühlskreise“ usw. — Ähnlich verhält es sich mit der sechsten Abhandlung. — Ungewollte Mißverständnisse sind hier ausgeschlossen wie beim „Ferngefühl“, weil es sich ja um Hautsinne handelt. Ähnlich drückt sich der berühmte Dermatologe Prof. Dr. Unna in einer Schrift über „Haut und Sport“ aus, die er mir kürzlich gesandt hat. — Dasselbe bezeugt Eisler in seinem „Lexikon der philosophischen Begriffe“ von anderen Physiologen. Ob diese Herren der Psychologie nahestehen, weiß ich nicht. Es handelt sich hier aber um eine physiologische Frage.

Übrigens sprechen vielleicht gelegentlich auch die Psychologen von „Fühlhörnern“ oder „Fühlern“ und nicht von „Empfindungshörnern“ oder „Empfindern“ der Insekten, und wenn von „empfindlichen Menschen“, von „Empfindeln“, „Empfindungswörtern“ usw. die Rede ist, so beziehen sie diese Ausdrücke vielleicht nicht ausschließlich auf die Sinne. Die seit dem 18. Jahrhundert „festgeprägte“ Terminologie scheint also bisweilen nicht ganz fest zu sein. Sicher hat auch kein Mensch, der den Ausdruck „Ferngefühl“ gelesen hat, an „Fernlust oder Fernunlust“, an „Fernfreude“ oder „Fernkummer“ gedacht. — Unsere Terminologie hat dem Verständnis sicher nicht geschadet. Anders verhält es sich mit dem Ausdruck „Fernsinn“. Derselbe ist durchaus nicht eindeutig. Für die einen ist er ausschließlich die auf der Haut lokalisierte Annäherungsempfindung; für einen anderen ausschließlich das Gehör (Schallwellen), noch für andere die Summe aller Fernwahrnehmungen durch alle Fernsinne. Solche sind für den Blinden in erster Linie das Gehör als Gehör, dann der Geruch und schließlich die Hautsinne, deren Tragweite am kleinsten ist.

Der Ausdruck „Fernsinn“ sagt uns nichts über die Natur der Fernwahrnehmungen und die Beteiligung der verschiedenen Sinne bei denselben. Der Terminus „Sinn“ soll sich ja nach Prof. Meumann bald auf Wahrnehmungen durch bestimmte Sinne, bald auf „komplizierte Wahrnehmungs- und Erkennungsakte“ beziehen. Wenn man der Summe und den Summanden denselben Namen gibt, entsteht Konfusion. Von dieser Konfusion hat die Schallwellenhypothese bis jetzt gelebt.

Als Antwort auf Prof. Meumanns Frage, was wohl die Mediziner sagen würden, wenn man in einer wissenschaftlichen Diskussion unter Berufung auf ein „Lexikon des allgemeinen Sprachgebrauchs“ die dort üblichen zahlreichen ungenauen Bezeichnungen der Krankheiten gebrauchen wollte, stelle ich die Gegenfrage: „Was würden die Apotheker sagen, wenn ein Arzt auf ein Rezept nur ‚Mixtur‘ schriebe, ohne die zu verwendenden Medikamente und deren Gewichte genau zu bezeichnen?“ Einem solchen Rezepte gleichen aber die Ausdrücke „X-Sinn“, „Fernsinn“ und auch noch der von Prof. Meumann vorgeschlagene Ausdruck „Fernwahrnehmung“, die über Natur und Verhältnis der einzelnen Komponenten nichts aussagen. „Fernwahrnehmungen“ erfolgen durch alle Fernsinne; nur der Ge-

schmack ist immer ausgeschlossen. — Wir können also auch den Terminus „Fernwahrnehmung“ nicht brauchen. Nur der Ausdruck „Ferngefühl“ (allenfalls Fernempfindung) sagt deutlich, daß es sich um die auf der Haut (Gesicht und Trommelfelle) lokalisierte Empfindung handelt.

Prof. Dr. Meumann glaubt auf mangelhafte physikalische Kenntnisse schließen zu müssen und findet, daß die polemische Bemerkung von Dr. Krogius im siebenten Bande berechtigt gewesen sei, weil ich im neunten Bande mit ausdrücklicher Bezugnahme auf diese Bemerkung von „Kälte“-Strahlung (man beachte die Gänsefüßchen!) gesprochen habe. Eine polemische Bemerkung trifft etwas noch Ungeschriebenes nicht!! Was man unter Wärme und Kälte versteht, weiß ich wohl auch noch, obwohl ich schon lange keinen Physikunterricht mehr erteile. Prof. Meumann macht mich auch für eine Hypothese verantwortlich, die ich unter Angabe der Quelle zitiert habe. Dozent Dr. med. Woelfflin hat die Vermutung ausgesprochen, daß es sich beim Ferngefühl, also der Hautempfindung, um „Radiationen“ anderer Art“ handeln könnte. Ich muß nun bekennen, daß mir diese Hypothese doch noch besser einleuchtet, als die in totenstiller Nacht nur vom Tagesgeräusch herrührenden, unzähligemal reflektierten, nicht mehr als Schall perzipierten „Schallwellen“, welche durch Erregung der Gehörorgane die eigentümliche Hautempfindung auslösen sollen, welche wir „Ferngefühl“ nennen. M. Kunz.

* * *

Nachbemerkung der Redaktion. Zu dem Nachwort des Herrn Professor Kunz habe ich Folgendes zu bemerken:

In der ganzen Frage, die Herr K. aufgeworfen hat, handelt es sich um eine Bagatelle, die eigentlich nicht wert ist, den Raum einer wissenschaftlichen Zeitschrift in Anspruch zu nehmen. Da aber Herr K. eine Antwort von mir verlangt, so möge sie in Folgendem gegeben werden:

Man kommt in der Diskussion mit Herrn K. nicht weiter; seine „Widerlegung“ der Ansicht des andern besteht einfach darin, daß er immer dasselbe wiederholt, ohne zu sehen, daß es keine Beweiskraft hat.

Die ganze neuere Psychologie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts hat — wie Herr K. in jeder größeren Geschichte der Psychologie nachlesen kann — durch mühsame Unterscheidung zwischen Empfinden und Gefühl die feste psychologische Ausdrucksweise geprägt, daß „Gefühl“ Lust- und Unlustzustände oder allgemeiner ausgedrückt: emotionale Zustände bezeichnet, wobei zugleich der Ausdruck „Empfindung“ seine bestimmte Begrenzung erhalten mußte; er wurde beschränkt auf die Bezeichnung der Empfindung der Sinne, insbesondere auch auf die Bezeichnung des von Herrn K. mit „Gefühl“ benannten Tastsinns, also auf eine bestimmte Klasse intellektueller Vorgänge. Diese begriffliche und sprachliche Unterscheidung zwischen Empfindung und Gefühl war eine wissenschaftliche Tat, sie war geradezu die Entdeckung des Gefühlslebens; denn die ganze Philosophie bis zum Ende des 18. Jahrhunderts kannte die besondere Natur des Gefühls nicht. Die populäre sowohl wie die wissenschaftliche Ausdrucksweise warf die Bezeichnungen „Gefühl“ und „Empfindung“ durcheinander. Nachdem daher die sachliche Unterscheidung zwischen Empfindung und Gefühl gelungen war, mußte auch ein fester Sprachgebrauch geprägt werden, in dem man unter Empfindung nur die Sinnesempfindung verstand, unter Gefühl die Lust- und Unlustzustände. Der Mangel an Unterscheidung zwischen Empfindung und Gefühl betrifft nicht nur den deutschen Sprachgebrauch, sondern den Sprachgebrauch fast aller europäischen Kultursprachen. Wir sehen daher auch in allen diesen Sprachen eine unserer deutschen parallel gehende Ausprägung besonderer Ausdrücke für Empfindung und Gefühl.

Nun kommt Herr Kunz und will zum Trotze dieser ein Jahrhundert psychologischer Analyse und psychologischer Terminologiebildung umfassenden Entwicklung Recht behalten mit seiner Behauptung, daß ein rein intellektueller Vorgang, nämlich der Empfindungs- und Wahrnehmungsvorgang, durch den manche Blinde (und Sehende) ohne Mithilfe des Gesichts ferne

Objekte wahrnehmen können, mit dem Ausdruck „Gefühl" (Ferngefühl) benannt werden muß. Es bedarf daher keiner Bemerkung für jeden, der mit der Entwicklung unserer neueren Psychologie bekannt ist, daß diese Ausdrucksweise sich vollständig außerhalb des Rahmens der wissenschaftlichen psychologischen Terminologie stellt.

Herr K. hatte sich mir gegenüber darauf berufen, daß manche Mediziner zwischen Gefühl und Empfindung nicht unterscheiden. Ich wies ihn darauf hin, daß es erstens eine jedem Psychologen bekannte Erscheinung ist, daß unsere Mediziner die psychologische (wie überhaupt die philosophische) Terminologie nicht kennen und sich diese in einer ganz unkorrekten Weise für ihren eigenen Hausgebrauch zurechtzumachen pflegen und daß es zweitens uns Psychologen vollkommen gleichgültig sein muß, wie ein mangelhaft in unserm Fache unterrichteter Vertreter eines andern Faches seine Ausdrücke gebraucht. Was erwidert Herr K.? Er führt noch ein paar Mediziner als vermeintliche Autoritäten dafür an, daß der Ausdruck „Gefühl" auch für Empfindung gebraucht werde! Die „ordentlichen Professoren" der Medizin, die diesmal angeführt werden, mögen vielleicht Herrn K. deshalb als Autoritäten erscheinen, weil sie ordentliche Professoren sind; kein Psychologe wird sie darum als maßgebender in der Terminologie unserer Wissenschaft anerkennen als irgendeinen medizinischen Doctorandus, der das gleiche Maß von Kenntnis der psychologischen Terminologie besitzt.

Das ist der allgemeine Tatbestand, um den es sich in dieser ganz bedeutungslosen Debatte handelt, auf die ich nur notgedrungen eingegangen bin. Im einzelnen muß ich noch Folgendes hervorheben:

1. Es ist unrichtig, daß die „ursprüngliche" Bedeutung des Wortes Gefühl auf den Hautsinn verweise. Die ursprüngliche Bedeutung dieses Wortes kann doch nur die sein, die der allgemeine Sprachgebrauch anwandte. Diese aber war ein unklares Gemisch von Bezeichnung der Tastempfindungen und des Tastens und der eigentlichen Gefühle der Lust und Unlust.

2. Was die Bemerkung betrifft, daß dieser Ausdruck in der Psychologie in „übertragenem" Sinne gebraucht werde, so verstehe ich nicht, wie das für Herrn K. sprechen soll. Wenn diese Bedeutung eine übertragene ist, so ist sie also keine direkte und also schon deswegen ungeeignet zur Bezeichnung gewisser Funktionen des Hautsinns. Wir müssen dann vielmehr für diese eine nicht übertragene Bedeutung ausprägen, dazu dienen eben nach dem allgemeinen Gebrauch unserer Fachwissenschaft die Ausdrücke „Empfindung" und „Wahrnehmung".

3. Es ist unrichtig, daß der Ausdruck „Ferngefühl" im Sinne der hier in Rede stehenden Frage der Fernwahrnehmungen der Blinden eindeutiger sei als der Ausdruck „Fernsinn". Der ganze Streit um das „Ferngefühl" beweist ja, daß bei „Ferngefühl" ebensogut ausschließlich an die Beteiligung einer oder der andern der Komponenten — z. B. der Druck- oder Temperaturempfindungen — gedacht werden kann wie bei dem Ausdruck „Fernsinn".

Wie ungenau übrigens die ganze psychologische Auffassung von Herrn K. ist, das mag man daraus ersehen, daß er eine „in der Haut lokalisierte Annäherungsempfindung" kennt. Es gibt keine Annäherungsempfindung! Die Wahrnehmung einer Annäherung ist ein ganz komplizierter Bewußtseinsakt, der in keiner Weise durch eine einfache Empfindung repräsentiert werden kann, der vielmehr nur durch eine komplexe Wahrnehmung im vollen Sinne des Wortes zustande kommt. So geht es, wenn man die Ausdrücke Gefühl, Empfindung und Wahrnehmung nicht auseinanderhält!

4. Es ist unrichtig, daß der Ausdruck Ferngefühl „deutlich" sage, daß es sich um die auf der Haut (des Gesichts und des Trommelfells) lokalisierten Empfindungen handeln soll. Dieser Ausdruck sagt vielmehr weder das eine noch das andere. Denn der populäre Sprachgebrauch kennt überhaupt nicht die eindeutige Feststellung des Wortes „Gefühl", und der wissenschaftliche Sprachgebrauch der gesamten heutigen Psychologie schließt von dem Gefühl gerade das Merkmal der Lokalisation völlig aus — nur die James-Lange'sche Theorie räumt dem Gefühl das Merkmal einer ganz unbestimmten Lokalisierbarkeit ein. Ebenso unrichtig ist es, daß der Ausdruck Ferngefühl etwas aussagen soll „über die Natur

und das Verhältnis der Komponenten“ der Fernwahrnehmung. In dem Ausdruck „Gefühl“ liegt auch nicht das Geringste von einer Bezugnahme auf die Gehörswahrnehmung; wie vollends darin etwas über das Verhältnis der Komponenten einer Fernwahrnehmung liegen soll, das bekanntlich bis heute noch ein Gegenstand des Streites ist, das weiß wohl nur Herr K.

5. Der Ausdruck „Fernwahrnehmung“ ist die einzige psychologisch berechtigte und unanfechtbare Bezeichnung für die eigentümliche Leistung mancher Blinder und mancher sehender Menschen, daß sie ohne den Gesichtssinn Fernobjekte (oder deren Annäherung) wahrnehmen können. Denn nur der Ausdruck „Wahrnehmung“ entspricht sowohl dem allgemeinen Sprachgebrauch — und zwar mit vollkommener Eindeutigkeit, nicht wie der Ausdruck „Gefühl“ mit Vieldeutigkeit — als auch der festgeprägten psychologischen Terminologie für diesen Begriff. Denn es handelt sich bei der Fernwahrnehmung um einen komplexen Wahrnehmungsakt, in welchem alle Merkmale des eigentlichen Wahrnehmungsvorgangs vorhanden sind; d. h. es gehen in ihn ein: eine Anzahl Empfindungen, ferner räumliche Wahrnehmungen verschiedener Art, ferner Apperzeptions- und Urteilsvorgänge, durch welche die Deutung des Empfindungskomplexes und die Abschätzung der Entfernung zustande kommt. Daß so etwas nicht mit „Gefühl“ bezeichnet werden darf, braucht man keinem Psychologen klarzumachen. Herr K. ist eben auch in diesem Punkte nicht genug Psychologe, um zu sehen, wie der ganze Prozeß der Fernwahrnehmungen des Blinden aus seinen verschiedenen Komponenten sich aufbaut. —

Was die physikalischen Ansichten des Herrn K. betrifft, so stelle ich fest, daß er auf Seite 132 Bd. IX der Z. f. exp. Päd. unter Punkt 9 von Temperatur-„Wellen“ (wohlgemerkt von Temperaturwellen!) spricht, die keine Temperaturstrahlen sind! Ebenso ist der erwähnte Tadel des Herrn Dr. Krogius durchaus berechtigt, denn er bezieht sich natürlich nicht auf Ansichten des Herrn K., die er noch nicht ausgesprochen hatte, sondern darauf, daß er mit der Kältestrahlung nicht gerechnet hatte.

Die gänzlich unbestimmte Annahme von „Radiationen anderer Art“, die Herr K. noch erwähnt, will ich dabei gar nicht einmal berücksichtigen. Jeder Leser kann sich ein Bild davon machen, was für die Erklärung der Fernwahrnehmung gewonnen ist, wenn man von beliebigen „Radiationen anderer Art“ spricht[1]), ohne diese irgendwie näher physikalisch zu bestimmen! — —

Ich schließe hieran noch eine redaktionelle Bemerkung. Herr K. hat sich wiederholt darüber beklagt, daß ich seine Erwiderung so sehr verzögert hätte. Vielleicht darf ich Herrn K. darauf aufmerksam machen, daß sich zahlreiche Leser unsrer Zeitschrift darüber beschwert haben, daß ich seinerzeit überhaupt den Streit um den „Fernsinn“ der Blinden in solchem Umfang aufgenommen habe, und ich habe nach der Verschmelzung d. Zeitschr. f. päd. Ps. mit der Z. f. exper. Päd. auf Veranlassung der Mitredaktion die Angelegenheit des Herrn K. vorerst liegen lassen, um unseren Lesern einmal eine Zeitlang Ruhe zu gönnen von der Diskussion über dieses Thema. Hat doch sogar ein Rezensent (Herr R. Schulze in den „Neuen Bahnen“) öffentlich die Bitte ausgesprochen, wir möchten dieses Thema in Zukunft in unserer Zeitschrift nicht mehr erörtern. E. Meumann.

[1]) Auch diese „Radiationen“ werden a. a. O. S. 133 Zeile 11 von oben in einem Sinne angeführt, der sie als eine Annahme von K. erscheinen läßt. Mögen sie aber meinetwegen Herrn Dr. Woelfflin angehören. Die Sache bleibt die gleiche.

Über die Erziehbarkeit der Erinnerungsaussage bei Schulkindern.

Von A. Franken.

Die Erziehbarkeit der Kinderaussage ist verschiedentlich Gegenstand der Untersuchung gewesen. R. Oppenheim[1]) und M. Borst[2]) haben sich experimentell damit beschäftigt. Fräulein Oppenheim ließ Anschauungsbilder von Mädchen einzeln betrachten. Die Instruktion lautete: „Ich möchte einmal sehen, ob du ein gutes Gedächtnis hast. Ich werde dir ein Bild zeigen, das du dir ganz genau ansehen sollst; ich lasse dir reichlich Zeit, dir alles, was darauf ist, zu merken; nachher wirst du mir erzählen, was du alles auf dem Bilde gesehen hast.“ Nach einer Minute Beobachtungszeit forderte sie von der Schülerin einen mündlichen Bericht. Dieser schloß erst, wenn die Frage: „Fällt dir nichts mehr ein?“ verneint wurde. Hierauf folgte ein Verhör von 50 Fragen, z. B.: „Ist ein Boot auf dem Bilde? Dessen Farbe? Ist es am Ufer oder mitten auf dem Fluß? Ist eine Frau im Boot? Steht oder sitzt sie? Lenkt sie nicht das Steuer? Welche Farbe hat ihr Kopftuch? Trägt sie eine Schürze? Deren Farbe? Ist ein Mann im Boot? Steht oder sitzt er?“ usw.

War das Verhör beendigt, so mußte das Kind sich nochmals das Bild beliebig lange ansehen und die gemachten Fehler aufsuchen. Alsdann wurde es noch auf die unbemerkten Fehler aufmerksam gemacht und zur Vorsicht in seinen Aussagen ermahnt. Die Wirkung dieser erziehlichen Maßnahmen prüfte Oppenheim mit einem zweiten und dritten Bilde gleicher Schwierigkeit. Von den Gesamtangaben des Berichts und Verhörs aller Mädchen waren im

	richtig	falsch	unbestimmt	Gesamtaussage	Treue der Gesamtaussage
1. Versuch	35,7	12,3	3,8	51,8	74 %
2. „	43,9	10,1	3,4	57,4	81 %
3. „	45,1	9,6	3	57,7	82½ %

Mithin sind Umfang und Treue der Aussage erziehbar. Fräulein Borsts Untersuchungen ergänzen diese Ergebnisse in mancher Hinsicht. Neben der fortgesetzten Ermahnung zur Gewissenhaftigkeit verbessert ein vorbereitender Unterricht in den Materialien (Farben, Formen, Größen- und Lageverhältnisse) und die Beobachtung nach leitenden Gesichtspunkten: Dinge, Personen, Kleidung, Formen, Farben, Zahlenverhältnisse, Handlungen, Größe, Lage, Stellung und scheinbare Größe, vor allen Dingen die Treue, aber auch häufig den Umfang der Aussage. Nehmen wir hierzu die von Diehl[3]) an Erwachsenen festgestellte Tatsache, daß der Wille, sich möglichst viel

[1]) R. Oppenheim, Über die Erziehbarkeit der Aussage bei Schulkindern. Beitr. z. Psychol. d. Aussage, II, 3. H., 1905.

[2]) M. Borst, Die Erziehung der Aussage und Anschauung des Schulkindes. Zeitschr. f. experiment. Pädagogik, Bd. III, Heft 1, 1906. — Neuerdings auch Meumann und Schröbler in einer erst teilweise veröffentlichten Arbeit. Vergl. Meumann, Vorlesungen zur Einf. in die experim. Pädagogik, Bd. I, 2. Aufl.

[3]) A. Diehl, Zum Studium der Merkfähigkeit, Berlin 1902.

und sicher zu merken und zu behalten, auf die Erinnerungsangaben von günstiger Wirkung ist, so haben wir schon eine Reihe praktisch verwertbarer Winke.

Allen diesen Feststellungen haftet jedoch ein Mangel an. Die Aussage ist ein Produkt des Anschauens (im weitesten Sinne), des Behaltens und Erinnerns, sowie der sprachlichen Gewandtheit. Wie weit sich die Erziehung der Aussage in den genannten Untersuchungen auf die einzelnen Faktoren erstreckt, ist ungewiß. Darüber gewinnt man erst Klarheit, wenn der Beobachtungs- und Erinnerungsvorgang einer getrennten experimentellen Behandlung unterzogen werden. Aufgabe des Nächsten ist es, darzulegen, ob und in welchem Grade der Erinnerungsvorgang erzieherisch zu beeinflussen ist, ohne daß hierbei gleichzeitig auch das Anschauen in Mitleidenschaft gezogen wird.

Der einfachste und sicherste Weg ist hier der, daß man ganz auf den ersten Teil des Experiments verzichtet und den Merkvorgang ausschließt. Von einer gleichzeitigen erziehlichen Einwirkung kann dann natürlich keine Rede mehr sein. Dies erreichen wir durch ein Alltagsmittel des Schulbetriebs, den wiederholenden Unterricht in Form von Frage und Antwort. Man sammelt etwa 100 Fragen, die dem bereits behandelten Pensum entnommen sind und zur Hälfte ohne spezielle Instruktion vorgelesen und schriftlich beantwortet werden. Hierauf folgt die erzieherische Maßnahme, dann die Beantwortung der übrigen Fragen. Ein Vergleich der kontrollierten Antworten klärt alsdann über die Erziehbarkeit der Erinnerungsaussage auf. Diese Fragemethode ist schulgemäß und deswegen in der Schulerziehung auch praktisch verwertbar.

Zur Vergrößerung des Ausschlags lassen sich zwei Mittel verwenden. Man legt die Fragen zweimal vor, zuerst als Entscheidungs-, hernach als Bestimmungsfragen. Ferner wird den Schülern vor der ersten Entscheidungsreihe noch keine Andeutung der folgenden Kontrollreihe gemacht. Ich bezeichne dies Verfahren als Methode der Entscheidungs- und Bestimmungsfrage. Der Gang ist folgender.

A. Allgemeine Instruktion der Kinder: „Ich werde euch eine Anzahl Fragen aus der Länderkunde, Heimatkunde, biblischen Geschichte, Geschichte und andern Unterrichtsfächern zur schriftlichen Beantwortung vorlesen. Bestimme ich nicht anders, so schreibt „ja“, wenn ihr die Frage beantworten könnt; „nein“, wenn ihr die Antwort nicht wißt. Beispiele. Die erste Antwort kommt hier auf die oberste Zeile in der ersten der vier senkrechten Spalten des vor euch liegenden Bogens; die nächste Antwort nicht wie gewöhnlich daneben, sondern darunter. Wohin werdet ihr die 3. Antwort schreiben? Die 7.? Ihr werdet also eure „Ja“- und „Nein“-Antworten so oft (25mal) untereinander schreiben, bis ich nachzählen lasse. Wenn die Antwort geschrieben ist, legt ihr den Federhalter hin, faltet die Hände und seht mir ins Auge; so weiß ich, ob jeder fertig ist und die Frage hört. Jemand, der eine Frage nicht verstanden hat oder sonst nicht Rat weiß, soll sofort von selbst aufstehen und fragen.“

B. Die Entscheidungsreihe.

1. Weißt du, an welchem Fluß Lyon liegt?
2. Weißt du, wie der Vater Karls des Großen hieß?
3. Weißt du, wer den kleinen Katechismus verfaßt hat?
4. Weißt du, an welchem Ort die Grabstätte der Erzväter war?
5. Weißt du, wie die Hauptstadt Norwegens heißt?

C. Die Kontrollreihe.

Wenn die Entscheidungsantworten eingesammelt sind, erfolgt die Beantwortung der Kontrollfragen in gleicher Reihenfolge auf besonderm Bogen. Instruktion: „Die Fragen, welche ich von jetzt ab vorlesen werde, sollen nicht mehr mit „ja“ beantwortet werden. Ihr schreibt vielmehr die Antwort selbst mit einem Wort oder einer Zahl hin. Wenn ihr die Antwort nicht wißt, schreibt ihr wieder „nein“. Beispiele:

1. An welchem Flusse liegt Lyon?
2. Wie hieß der Vater Karls des Großen?
3. Wer hat den kleinen Katechismus verfaßt? usw.

D. Die Zusammenstellung der Resultate geschieht nach einem Verzeichnis der richtigen Antworten. Die Zensierung der Bestimmungsantworten, ob richtig, falsch oder unbestimmt (nein), erfolgt hinter den Entscheidungsantworten. Es ergeben sich sechs Fälle.

	Entscheidungsantwort	Bestimmungsantwort	Zensierung
1.	ja	Rhône	ja = richtig (j_r)
2.	ja	Ludwig	ja = falsch (j_f)
3.	ja	nein	ja = nein (j_n)
4.	nein	Hebron	nein = richtig (n_r)
5.	nein	Stockholm	nein = falsch (n_f)
6.	nein	nein	nein = nein (n_n)

E. Die zusammengestellten Resultate können den Schülern einzeln und insgesamt mitgeteilt und als Mittel der erzieherischen Beeinflussung verwandt werden. Daran schließt sich eine Wiederholung des Versuchs mit der zweiten Hälfte der gesammelten Fragen.

In dieser Weise wurden von mir je zwei Sexten und Quinten der Oberrealschule in Bielefeld im März 1911 geprüft. Zur Ausschaltung konstanter Fehler diente folgende Versuchsanordnunng:

Klasse	1. Versuch (= eine Stunde)		2. Versuch (= eine Stunde)	
	Reihenfolge der Fragen	Verfahren	Reihenfolge der Fragen	Verfahren
VI a V a	1—50 51—100	unwissentlich, ohne Ankündigung der Kontrolle.	51—100 1—50	Im Anschluß an das unwissentliche Verfahren Ankündigung der Kontrolle
VI b V b	1—50 51—100		51—100 1—50	Nach dem unwissentlichen Verfahren Kontrolle durch die Schüler, schriftliche Mitteilung der eigenen Aussageergebnisse. Besprechung der verschiedenen Antworten und Beurteilung ihres Wertes von seiten der Schüler. Ankündigung der Kontrolle. Keine Ermahnung.

Tabelle 1 bringt das Ergebnis der Versuche.

Tabelle 1.

Klasse	Schülerzahl	Alter[1])		Ohne Ankündigung der Kontrolle						Mit Ankündigung der Kontrolle					
				j_r	j_f	j_n	n_r	n_f	n_n	j_r	j_f	j_n	n_r	n_f	n_n
VIa	38	11; 0	Gesamtzahl:	829	164	140	27	19	721	655	190	101	35	41	878
			in Prozenten:	43,6	8,6	7,4	1,4	1	38	34,5	10	5,3	1,8	2,2	46,2
Va	35	12; 6	Gesamtzahl:	907	196	101	24	38	484	978	150	63	69	26	464
			in Prozenten:	51,8	11,2	5,8	1,4	2,2	27,7	56	8,6	3,6	3,9	1,5	26,5
Durchschnitt in Prozenten:				47,6	9,9	6,6	1,4	1,6	33	44,7	9,3	4,5	2,9	1,8	36,8
VIb	38	11; 2	Gesamtzahl:	1071	283	70	33	32	411	986	226	49	93	105	441
			in Prozenten:	56,4	14,9	3,7	1,7	1,7	21,6	51,9	11,9	2,6	4,9	5,5	23,2
Vb	39	12; 0	Gesamtzahl:	891	240	91	49	61	618	1025	178	38	77	46	586
			in Prozenten:	45,7	12,3	4,7	2,5	3,1	31,7	52,5	9,1	1,9	4	2,4	30
Durchschnitt in Prozenten:				51	13,6	4,2	2,1	2,4	26,6	52,2	10,5	2,3	4,4	3,9	26,6

Im ganzen ergibt sich als Kennzeichen der wachsenden Urteilsvorsicht eine Abnahme der Ja- und eine entsprechende Zunahme der Nein-Antworten. Doch schwinden die j_n-Aussagen nicht vollständig und noch weniger die j_f-Aussagen trotz der Wissentlichkeit des Verfahrens und der erzieherischen Beeinflussung. Bis zu einem gewissen Prozentsatz werden somit alle Ja-Antworten mit Überzeugung, die übrigen fahrlässig mit Zweifel oder gegen eigne Überzeugung ausgesprochen. Ein ungefähres Bild hiervon bekommt man, wenn die Summe der j_r- und n_r-, der j_f- und n_f-, der j_n- und n_n-Antworten des unwissentlichen Verfahrens eingeteilt wird in dem Verhältnis der j_r- und n_r-, bezw. j_f- und n_f-, der j_n- und n_n-Antworten des wissentlichen Verfahrens (Tabelle 2).

Tabelle 2.

In Prozenten der	Instruktion vor dem 2. Versuch	Klassen	j_r-Antworten		j_f-Antworten		j_n-Antworten	
			mit Überzeugung	ohne Überzeugung	mit Überzeugung	ohne Überzeugung	mit Überzeugung	ohne Überzeugung
Gesamtaussage	Ohne Fehlerkenntnis	VIa, Va	46,03	1,53	9,54	0,33	3,53	3,07
	Mit Fehlerkenntnis	VIb, Vb	48,95	2,01	11,65	1,93	2,85	1,33
Antwortengruppen j_r, j_f, j_n	Ohne Fehlerkenntnis	VIa, Va	96,79	3,21	96,71	3,29	65,34	34,66
	Mit Fehlerkenntnis	VIb, Vb	96,04	3,96	85,74	14,26	57,71	42,29

Die Tabelle enthält zwei Tatsachen von besonderem Interesse. Erstens sind die überzeugten Antworten in den richtigen Antworten mit dem größten, in den unbestimmten mit dem kleinsten Prozentsatz vertreten. Die falschen Antworten halten nicht die Mitte, sondern zeigen sich den richtigen Antworten näher verwandt. Sodann ergibt sich nach der zweiten Versuchsgruppe (mit Fehlerkenntnis) ein geringerer

[1]) 11; 0 = 11 Jahre; 0 Monate. 12; 6 = 12 Jahre; 6 Monate.

Prozentsatz der überzeugten Antworten, weil hier ein anderer, und zwar schärferer Maßstab an die Entscheidungsantworten gelegt wurde. Unter den 96,79 % überzeugt richtiger Antworten ist noch ein kleiner Prozentsatz bezweifelter Antworten. Größer ist dieser Prozentsatz bei den falschen, bedeutend größer bei unbestimmten Antworten. Dieser Prozentsatz scheidet erst nach den vorgenommenen erziehlichen Maßnahmen (wohl nicht ganz, doch zum größten Teil) aus.

Wenn rechnerisch durch das wissentliche Verfahren, insbesondere durch das wissentliche Verfahren mit Kenntnis der eigenen Aussagefehler die Antworten ohne Überzeugung auch ganz schwinden müssen, so ist damit doch nicht bewiesen, daß die Antworten der Kinder nicht einer weitern Erziehung fähig wären; vielmehr ist anzunehmen, daß mit fortgesetzter Erziehung noch weitere bezweifelte Ja-Fälle ausscheiden würden. Unter diesen nehmen wiederum mit großer Wahrscheinlichkeit die j_n-Antworten nach der Zahl den verhältnismäßig größten Platz ein. Es erscheint demnach vorteilhafter, den Wert der Aussage nicht an einem relativ wechselnden, sondern an einem absoluten Maß abzuschätzen. Verglichen mit diesem absoluten Maßstab, würde auch die wissentliche Aussage noch immer mangelhaft erscheinen. Hiermit gelangen wir zu folgenden Aussagewerten.

1. Umfang des Richtigwissens. Man faßt entweder die Summe der j_r-Fälle oder die Summe aller $j_r + n_r$-Fälle ins Auge. Das Verhältnis der j_r-Antworten zu der Summe der gestellten Fragen (n) gibt ein Bild des richtigen Entscheidungswissens, während das Verhältnis aller richtigen Antworten zu der Zahl der geforderten Antworten das richtige Bestimmungswissen ausdrückt.

$$\text{Vorläufiges Richtigwissen} = \frac{j_r}{n}.$$

$$\text{Endgültiges Richtigwissen} = \frac{j_r + n_r}{n}.$$

2. Bereitschaft des richtigen Wissens. Die Versuchsperson packt ihren ganzen Wissensvorrat nicht auf einmal aus; sei es, daß ihr nachträglich noch etwas einfällt oder ihr anfangs die Antwort zu zweifelhaft erscheint. Die Zahl der j_r-Fälle, gemessen an der Summe der $j_r + n_r$-Fälle, gibt darüber Auskunft.

$$\text{Bereitschaft des richtigen Wissens} = \frac{j_r}{j_r + n_r}.$$

3. Aussagetreue. Von der Menge des in der Entscheidung und der Bestimmung behaupteten Wissens ist nur ein Bruchteil objektiv richtig. Diesen Bruchteil bezeichnen wir als Aussagetreue.

$$\text{Aussagetreue} = \frac{j_r + n_r}{j_r + j_f + j_n + n_r + n_f}.$$

4. Wahrheitswert. Unter Wahrheitswert verstehen wir den durchschnittlichen Widerstand gegen die Gelegenheit zu einer unwahren Aussage. Der Unwahrheitswert ist mithin die Verhältniszahl, welche angibt, wie oft die Versuchsperson einer solchen Gelegenheit nicht widerstanden hat. Objektiv so oft, als j_n-Fälle vorhanden sind und so oft, als sie eigentliche j_n-Antworten durch zweifelhafte oder absichtlich falsche Antworten zu decken suchte. Berechtigt ist die Annahme[1]), daß letzteres um so häufiger vorkommt, je größer der wirkliche Unwahrheitswert ist. Folglich

[1]) Das Nähere wird die ausführliche Abhandlung: Aussageergebnisse nach der Methode der Entscheidungs- und Bestimmungsfrage bringen. Zeitschrift für angew. Psych. 1912.

ist der Unwahrheitswert (Uw) direkt proportional den $j_n + Uw \cdot j_f$ - Antworten und umgekehrt proportional der Zahl der Versuchungen zu unwahren Aussagen: $n - j_r - (1 - Uw)\, j_f$.

$$Uw = \frac{j_n + Uw \cdot j_f}{n - j_r - (1 - Uw)\, j_f} = 1 - \frac{1}{2\, j_f}\left[\left(\sqrt{4\, j_f \cdot j_n + (n - j_r - 2\, j_f)^2} + j_r\right)\right]$$

$$\text{Wahrheitswert}\,(W) = \frac{1}{2\, j_f}\left[n - \left(\sqrt{4\, j_f \cdot j_n + (n - j_r - 2\, j_f)^2} + j_r\right)\right].$$

5. Gedächtnistreue. Bei bewußter Vernachlässigung der indifferenten n_f- Antworten bezeichnet die Summe $j_r + W\, j_f + n_r$ ungefähr das, was eine Versuchsperson während der Kontrollaussage zu wissen vermeint. Die Antwort trifft aber nur in $j_r + n_r$-Fällen das Richtige; im übrigen liegt Gedächtnistäuschung vor. Mithin ist

$$\text{Gedächtnistreue} = \frac{j_r + n_r}{j_r + W \cdot j_f + n_r}.$$

6. Hemmung des Bekanntheitsgefühls. Den Gelegenheiten zu unwahren Aussagen $n - j_r - W\, j_f$ hat die Versuchsperson in allen n_r-Fällen in besonderer Weise widerstanden. Das Gefühl der Bekanntheit, welches sie während der Nein-Entscheidung meist gehabt hat, ist gehemmt worden.

$$\text{Hemmung des Bekanntheitsgefühls} = \frac{n_r}{n - (j_r + W \cdot j_f)}.$$

7. Wahrhaftigkeitswert. Wahrhaftig sein bedeutet, Versuchungen zu unwahren Aussagen stark widerstehen. Das Maß des durchschnittlichen Widerstandes ist der Wahrheitswert; die Stärke des Widerstandes verdeutlicht der Wert des gehemmten Bekanntheitsgefühls. Mithin ist der

$$\text{Wahrhaftigkeitswert} = \text{Wahrheitswert} \times \text{Hemmung des Bekanntheitsgefühls}$$

$$= \frac{W \cdot n_r}{n - (j_r + W \cdot j_f)}.$$

Tabelle 3 bringt eine Übersicht der Aussageergebnisse des unwissentlichen und wissentlichen Verfahrens ohne und mit Fehlerkenntnis, welche nach diesen Formeln berechnet worden sind.

Tabelle 3. Aussagewerte in Prozenten.

Klasse	Schülerzahl	Alter	Unwissentliches Verfahren						
			Umfang des richtigen Wissens	Bereitschaft des richtigen Wissens	Gedächtnistreue	Aussagetreue	Wahrheitswert	Hemmung des Bekanntheitsgefühls	Wahrhaftigkeit
Va	35	12; 6	53,2	97,4	78,4	73,6	79,5	3,5	2,9
VIa	38	11; 0	45,1	96,8	75,8	72,6	81,9	2,9	2,4
Mittel	73	11; 8	49	97,1	77	73,1	80,9	3,1	2,5
Vb	39	12; 0	48,1	94,9	76,1	70,5	85,2	5,7	4,9
VIb	38	11; 2	58,1	97	79,1	74,1	78,4	5,4	4,2
Mittel	77	11; 7	53,1	96	77,5	72,4	82,7	5,6	4,6

Klasse	Schülerzahl	Alter	Wissentliches Verfahren Va u. VIa ohne Fehlerkenntnis; Vb u. VIb mit Fehlerkenntnis						
			Umfang des richtigen Wissens	Bereitschaft des richtigen Wissens	Gedächtnistreue	Aussagetreue	Wahrheitswert	Hemmung des Bekanntheitsgefühls	Wahrhaftigkeit
Va	35	12; 6	59,8	93,4	84,4	81,4	87,2	10,8	9,4
VIa	38	11; 0	36,3	94,9	71,9	67,5	88,6	3,2	2,8
Mittel	73	11; 8	47,6	94	78,9	75,3	88,1	6,5	5,7
Vb	39	12; 0	56,5	93,1	84,3	80,8	93,5	10,1	9,4
VIb	38	11; 2	56,8	91,4	81,1	73,9	89,9	12,9	11,6
Mittel	77	11; 7	56,6	92,2	82,6	76,9	91,8	11,6	10,6

Die Differenz der Ergebnisse des wissentlichen und unwissentlichen Verfahrens beträgt:

in Prozenten	Verfahren des 2. Versuchs	Klasse	Umfang des richtigen Wissens	Bereitschaft des richtigen Wissens	Gedächtnistreue	Aussagetreue	Wahrheitswert	Hemmung des Bekanntheitsgefühls	Wahrhaftigkeit
absolut	ohne Fehlerkenntnis	Va VIa	− 1,4	− 3,1	+ 1,9	+ 2,2	+ 7,2	+ 3,4	+ 3,2
	mit Fehlerkenntnis	Vb VIb	+ 3,5	− 3,8	+ 4,9	+ 4,5	+ 9,1	+ 6	+ 6
im Verhältnis zur ersten Aussage	ohne Fehlerkenntnis	Va VIa	− 2,9	− 3,2	+ 2,5	+ 3	+ 8,9	+ 109,7	+ 128
	mit Fehlerkenntnis	Vb VIb	+ 6,6	− 3,9	+ 6,6	+ 6,4	+ 11	+ 107,1	+ 130,4

Der Umfang des richtigen Wissens erweist sich naturgemäß als indifferent. Die Schwankungen sind zufälliger Art. Alle übrigen Erinnerungswerte sind erzieherisch beeinflußt.

Die Bereitschaft des richtigen Wissens nimmt ab. Die Schüler werden, nachdem sie über den Sinn der Versuche aufgeklärt sind, in ihren Aussagen, auch den richtigen, vorsichtiger. Sie geben lieber mit einer Nein-Antwort eine vermeintliche Gedächtnislücke zu, als daß sie sich bei einer objektiv unwahren Antwort ertappen lassen. Infolgedessen fördert das wissentliche Entscheidungsverfahren relativ weniger j_r-Fälle zutage.

Die folgenden Gedächtnis- und Motivwerte sind gesteigert. Die Gedächtnistreue verdankt ihr Plus der größeren, auf die Aussage verwandten Aufmerksamkeit. Die Aussagetreue kombiniert den Gewinn der Gedächtnis- und Motivwerte. Wahrheits-

und Hemmungswert verraten nach der negativen wie positiven Seite des Verhaltens hin eine Besserung, deren Produkt im Wahrhaftigkeitswert zum Ausdruck kommt.

Vergleichen wir die beiden horizontalen Spalten miteinander, so fällt ein bedeutender Unterschied in die Augen: Die b-Klassen übertreffen die a-Klassen in der Besserung ihrer Aussagen um einen ziemlichen Betrag, welcher kaum dem Schülermaterial gutgeschrieben werden kann. Man wird den größeren Betrag zur Hauptsache auf das Konto der erzieherischen Maßnahmen setzen. Der Einblick in die Art und Größe der eigenen Aussagefehler schärft demnach die Urteilsvorsicht. Der erzieherische Fortschritt liegt auch hier in dem Wort: „Erkenne dich selbst!"

Selbstverständlich ist hiermit nicht die Zahl der Erziehungsmittel erschöpft. Wir haben schon angedeutet, daß die Ermahnung absichtlich nicht angewandt wurde. Man hätte sonst über den Wert der Fehlerkenntnis im Zweifel sein können. Ebensowenig ist der Ehrgeiz der Schüler erzieherisch in Anspruch genommen worden. Von objektiven Faktoren[1]) ist hier vollständig abgesehen.

Jedenfalls ist in dem Beispiel die Erziehbarkeit der Erinnerungsaussage dargetan und ein gangbarer, praktisch verwertbarer Weg gezeigt.

Kleine Beiträge und Mitteilungen

Eine Abteilung für experimentelle Psychologie und Pädagogik hat sich, wie anderwärts, auch in Chemnitz konstituiert. Es traten ihr bei der Gründung im Februar dieses Jahres sofort gegen 100 Mitglieder bei, ein erfreuliches Zeichen für die sich außerordentlich rasch entwickelnde Anerkennung der neuen pädagogischen Forschung. Der Vorsitz wurde den Herren Oberlehrer Dr. phil. Keller und Schularzt Dr. med. Thiele übertragen. Den ersten Vortrag hielt Herr Dr. Thiele über die Bayertalschen Schädelmessungen und regte dadurch eine statistische Untersuchung zur Klarstellung der Bayertalschen Behauptungen an. In der zweiten Sitzung sprach Herr Dr. Keller über Reaktionsversuche, die dritte galt der Satzungsberatung.

Die Satzung sei hier im Auszug mitgeteilt, da es erfahrungsgemäß sehr viel Arbeit verursacht, eine solche neu zu schaffen und manche lange Auseinandersetzungen durch den Hinweis auf die Satzung eines anderen Instituts vermieden werden.

§ 1. Die „Abteilung für experimentelle Pädagogik und Psychologie" ist eine Abteilung des Pädagogischen Vereins zu Chemnitz und verfolgt den Zweck, in die experimentelle Pädagogik und Psychologie einzuführen, sowie Gelegenheit und Anregung zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten auf diesen Gebieten zu geben.

§ 2. Diesem Zweck dienen a) etwa aller 4 Wochen stattfindende Versammlungen und Vorträge, b) nötigenfalls zu veranstaltende wissenschaftliche Kurse, c) wissenschaftliche Untersuchungen der Mitglieder, die Fragen der experimentellen Pädagogik und Psychologie selbständig lösen wollen, d) eine eigene wissenschaftliche Bibliothek.

§ 3. Die Leitung der Abteilung liegt dem Vorstande ob, der aus dem 1. und 2. Vorsitzenden, dem 1. und 2. Schriftführer und dem Kassierer besteht.

---

[1]) Vergl. in der obengenannten Abhandlung das Kapitel über den Einfluß der Bedenkzeit.

§ 7. Die Wahl des 1. und 2. Vorsitzenden erfolgt auf je 2 Jahre, und zwar so, daß der 1. Vorsitzende erstmalig am Ende des 1. und der 2. Vorsitzende erstmalig am Ende des 2. Vereinsjahres ausscheidet. Die beiden Schriftführer werden auf je ein Jahr gewählt.

Falls ein Vorstandsamt vor Ablauf der Amtszeit erledigt ist, gilt die Ersatzwahl bis zum Ablauf der betr. Amtszeit.

Alle ausscheidenden Vorstandsmitglieder sind wieder wählbar. Alle Vorstandsämter sind Ehrenämter; Auslagen, die Mitgliedern durch Abordnung usw. entstehen, sind zu vergüten. Alle erforderlichen Neuwahlen sind in der letzten Sitzung des Vereinsjahres vorzunehmen, Ersatzwahlen dagegen tunlichst sofort.

Alle Mitglieder, die ein Amt bekleiden, müssen Mitglieder der Abteilung sein; der 1. Vorsitzende außerdem Mitglied des Sächsischen Lehrervereins.

§ 8. Beitritts- und Austrittserklärungen sind schriftlich an ein Vorstandsmitglied zu richten. Über die Aufnahme von Nichtmitgliedern des Pädagogischen Vereins entscheidet die absolute Mehrheit der nächsten Versammlung. Der Austritt gilt für den nächsten Monatsersten.

§ 9. Der Mitgliedsbeitrag beträgt für Mitglieder des Sächsischen Lehrervereins monatlich 0,50 M., für Nichtmitglieder dieses Vereins 1 M.

Dafür wird den Mitgliedern freie Benutzung aller der Abteilung gehörigen Hilfsmittel (Apparate, Bibliothek usw.), sowie unentgeltlicher Besuch der nötigenfalls zu veranstaltenden Kurse und der tunlichst allmonatlich stattfindenden Versammlung gewährt.

Nichtmitglieder der Abteilung können gegen Entrichtung eines jeweilig festzusetzenden Honorars an den wissenschaftlichen Kursen teilnehmen.

§ 10. Vereine, Lehrerkollegien und Privatpersonen, welche die Abteilung fördern wollen, können die passive Mitgliedschaft erwerben durch jährliche Zahlung von 10 M. und mehr. — —

Für das Winterhalbjahr ist im Anschluß an einen Vortrag des Herrn Dr. Keller über „Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer“ eine neue Untersuchung über diesen Gegenstand geplant.

Ferner wird, etwa vom November an, Herr Dr. Keller als ersten wissenschaftlichen Kursus eine systematische Einführung in die experimentelle Pädagogik und Psychologie geben. H. K.

Notizen: 1. Die Leitung des Institutes für experimentelle Pädagogik an der Universität Leipzig ist nach Meumanns Weggang in die Hände von Privatdozent Dr. M. Brahn gelegt worden.

2. Eine Professur für Pädagogik an der Universität München ist im Etat Bayerns für 1912/13 vorgesehen.

3. An der Universität Halle soll ein Seminar für Pädagogik gegründet werden. Als Direktor dieses Seminars, an dem Professoren mehrerer Fakultäten mitwirken sollen, ist der Geh. Regierungsrat und ordentliche Honorarprofessor Dr. theol. et phil. Fries, Direktor der Franckeschen Stiftungen, in Aussicht genommen.

4. In Barcelona ist in Angliederung an das Museo Pedagogico Experimental ein Laboratorium für pädagogische Psychologie errichtet worden.

5. Der III. deutsche Jugendgerichtstag, der ursprünglich noch dieses Jahr stattfinden sollte, ist bis zur Entscheidung über den Entwurf der deutschen Strafprozeßordnung und der Novelle zum deutschen Gerichtsverfassungsgesetz auf das Jahr 1912 verlegt worden.

6. In Paris starb im Alter von 54 Jahren der für die pädagogische Psychologie verdienstvolle Prof. Dr. Alfred Binet, Direktor des Laboratoriums für physiologische Psychologie an der École française.

7. An 23 Berliner Gemeindeschulen sind mit Anfang des Winterhalbjahres besondere Unterrichtsstunden für stotternde Kinder unter Leitung von Lehrern und Lehrerinnen eingerichtet worden. Die Kurse, die in der Regel 12 Teilnehmer umfassen und bis zum Schlusse des Winterhalbjahres dauern sollen, werden täglich je eine Stunde, möglichst in der letzten Vormittagsstunde, abgehalten. Kinder, bei denen der Zweck des Sonderunterrichts früher erreicht ist, können nach dem Schlusse des ersten Vierteljahres ausscheiden. Das eingeführte Übungsbuch für Stotterer von Gutzmann wird auf begründeten Antrag von der Schuldeputation geliefert. Sch.

Literaturbericht

Pierre Mille, Caillou et Tili, Psychologie de l'Enfance. Paris, Calman-Levy. 3,50 Fr.

P. Mille will an der Hand der Erlebnisse zweier Kinder eine Kinderpsychologie geben, und zwar soll diese zugleich die Eigenart der Knabennatur und die der Mädchen herausheben.

Gewagt erscheint das Unternehmen von vornherein dadurch, daß er eben nur die Entwicklung je eines Vertreters der Gattung benutzt, um zu allgemeinen Ergebnissen zu gelangen. Und in der Tat dürften eine Reihe der von ihm aufgestellten Behauptungen kaum auf den Knaben oder das Mädchen schlechthin anwendbar sein. So erscheint schon aus diesem Grunde der Name „Kinderpsychologie" allzu anspruchsvoll. Es kommt aber noch hinzu, daß auch die dargestellten Vorgänge aus dem Kindesleben häufig recht anekdotenhaft gehalten und wenig geeignet sind, tiefere Einblicke in seelisches Geschehen zu gewähren.

Einige Beispiele mögen das beweisen. „Caillou und die Frauen" nennt sich das zweite Kapitel. Die Frauen sind — zwei kleine Spielgefährtinnen des etwa fünfjährigen Caillou, die sich mit Entfaltung aller Künste der Koketterie abwechselnd um die Gunst des Knaben bemühen und, als er sie nach Knabenart nicht beachtet, beide von einem „rätselhaften, mächtigen Gefühl, einer Art leidenschaftlicher Verzweiflung" ergriffen werden (S. 29). Während hier der Knabe ungerührt bleibt, ist er wie sprachlos der Schönheit seiner Mutter gegenüber, in der er „wohl die Mutter, aber auch die Frau" anbetet (S. 31). Aus seiner kindlich zärtlichen Zuneigung für seinen Hund wird geschlossen, daß „er die Liebe kennt, die Liebe im vollen Umfange" (S. 39). Aus derartigen Einzelbeobachtungen wird auf die Mädchen- und Knabennatur im besonderen und die des Kindes im allgemeinen geschlossen. Vor allen Dingen werden gerade auf diesem Gebiete die Entwicklungslinien verfolgt, und in den ersten Äußerungen kindlicher Sympathie oder Antipathie sieht der Verfasser bereits alle Merkmale der „Liebe" des Erwachsenen.

Andere Kapitel behandeln andere Einzelzüge aus dem Seelenleben Caillous. — Demjenigen, der ein paar Stunden mit dem Geplauder von Kindern oder über Kinder unterhalten sein will, mag man das Bändchen empfehlen, das Maß der Wissenschaftlichkeit darf man aber kaum an seinen Inhalt legen.

Emma Martens.

Lipps, G. F., Weltanschauung und Bildungsideal. Teubner, Leipzig und Berlin, 1911. VIII und 230 S.

Im Vorwort zu seinem Buch sagt der Verfasser: „Man bedarf doch einer klaren und bestimmten Vorstellung von dem Endziel der geistigen Entwicklung des Menschen, wenn man über die Mittel, die zur Erreichung dieses Zieles dienlich sind, sich schlüssig machen soll". Die Aufgabe seines Buches soll also die sein, dieses Endziel, das „Bildungsideal" für die Gegenwart zu bestimmen. Da dieses Bildungsideal aber abhängt von der Weltanschauung, so will er zunächst die Weltanschauung der Gegenwart entwickeln und daraus das Bildungsideal ableiten und begründen. Wir müssen gleich vorwegnehmen, daß wir die gestellte Aufgabe durch das Buch nicht für gelöst erachten können. Das Buch ist von der ersten bis zur letzten Seite interessant und fesselnd geschrieben, verliert aber, je mehr es sich dem Ende nähert, um so mehr sein Ziel aus dem Auge.

Im ersten Teil weist der Verfasser die Abhängigkeit des Bildungsideals von der Weltanschauung bei den bedeutendsten Philosophen und Pädagogen der Neuzeit nach. Er unterscheidet zwei prinzipiell verschiedene Richtungen, zunächst die Idealisten, als deren Hauptvertreter er Fichte ausführlich behandelt. Der Idealismus ist nach G. F. Lipps die Anschauungsweise, die im Menschen einen irgendwie gearteten Grundtrieb annimmt, den es durch die Mittel des Unterrichts und der Erziehung zu entwickeln gilt. Als weitere Vertreter dieser Anschauung kommen in Betracht: Pestalozzi, Rousseau, Herder, Schiller und Goethe. Die zweite Richtung ist die der Aufklärung, die ihren Ausgang von Lockes Anschauung nimmt, daß alles in den Menschen von außen hineingelangt und in ihm selbst von vornherein nichts Entwicklungsfähiges vorhanden ist. Den Aufklärern werden Herbart und Spencer zugezählt, nach deren Anschauung also der Erziehung die wichtige Aufgabe zufällt, die Bausteine, aus denen sie den Bau der Bildung errichten will, selbst in den Menschen hineinzutragen.

Um nun zur Aufstellung des modernen Bildungsideals zu gelangen, schlägt G. F. Lipps den Weg der historischen Betrachtung ein; denn „Die durch Augustin begründete Lehre vom Wirken des Willens und die in der antiken Philosophie durchgeführte Lehre vom Wirken der Vernunft sind die beiden Prämissen, aus denen die moderne Welt- und Lebensauffassung mit ihrem Bildungsideale wie die conclusio eines logischen Schlusses sich ergibt". Und auf diese Formel wird denn auch tatsächlich die Vergangenheit zurechtgestutzt, stets geistreich; aber willkürlich, wo sich die historischen Gegebenheiten der Theorie nicht fügen wollen.

Die etwas zurechtgeschnittene Ansicht Platos von dem Wirken der Vernunft als dem Weltgrunde — „Darin finden wir den Kern der Welt- und Lebensauffassung Platos, die wir nur von einer entbehrlichen Zutat (!?) befreien, wenn wir der wesenhaften, durch ihr Wissen zum Wirken befähigten Vernunft nicht eine andere, unvernünftige, blind wirkende Wesenheit gegenüberstellen, sondern auch die Unvollkommenheiten im Weltgeschehen und im menschlichen Handeln dem von Stufe zu Stufe fortschreitenden Wirken der Vernunft zur Last legen" (S. 62) — wird als die Vollendung der griechischen Denkweise hingestellt, deren „Entwicklungsgang uns zeigt, wie die Auffassung des lebendigen Urgrundes, in dem das Weltgeschehen und das menschliche Handeln wurzelt, aus anfänglicher Unklarheit zu der Schärfe und Bestimmtheit sich entwickelt, die uns bei Plato entgegentritt" (S. 63). Und so findet denn G. F. Lipps „in der Tat in dem Wirken der objektiv bestehenden Vernunft den gemeinsamen Grundzug, der allen Ausgestaltungen des Weltbildes innerhalb der antiken Philosophie das charakteristische Gepräge verleiht. Und dieser gemeinsame Grundzug ist es auch, der die Aufstellung eines Bildungsideales ermöglicht, das für die antike Welt allgemeine Geltung beansprucht und einer widerspruchslosen Ausgestaltung fähig erscheint" (S. 72). Dieses Bildungsideal besteht aber „in der Heranbildung oder Erziehung zu vernunftgemäßem Handeln". „Wir dürfen demnach hoffen, das Wesen der Erziehung oder Bildung im antiken Sinne zu begreifen, wenn wir der Vernunft, dem Urgrunde alles Seins und Werdens, die Fähigkeit zuerkennen, neben dem unabänderlich sich vollziehenden Geschehen in der unbelebten Natur ein auf Gewöhnung sich gründendes Handeln in den

entwicklungsfähigen Lebewesen hervorzubringen, das sich im Menschen zu bewußter, aus eigenem Denken und Erwägen hervorgehender Tätigkeit steigert" (S. 77). Hierzu dient der mathematisch-dialektische und der musische und gymnastische Unterricht. Allmählich aber verliert sich dieses Ideal und wird ersetzt durch das äußerliche des Redners, wenn auch anfänglich der Redner noch eine gründliche philosophische Durchbildung als Grundlage besitzen soll.

Eine neue Weltanschauung löst die absterbende des Altertums ab. Augustin ist der Schöpfer dieser für das Mittelalter charakteristischen Weltanschauung. Der Glaube, „ein eigenartiger, mit besonderer Kraft begabter Zustand des menschlichen Geistes" (S. 105), ist die Quelle der Erkenntnis. Der Glaube oder Unglaube aber, „den man den Grundaffekt oder besser, weil er ein dauernder Zustand ist, die Grundstimmung der Seele nennen könnte, ist seinem Wesen nach Wille" (S. 108). Es ist jetzt nicht mehr „die Vernunft, sondern der Wille, aus dem die Vernunft hervorgeht, das absolute kraftbegabte Sein, das alles endliche Sein erst hervorbringt" (S. 129/30). Da nun aber „bei richtiger Beschaffenheit sich der Wille im schriftgemäßen Glauben bekundet", so ist „der Glaube, durch den der Mensch ein Bürger des Gottesstaates wird und in der Vereinigung mit Gott zur höchsten Seligkeit gelangt, das Ziel aller Bildung" (S. 143). So haben auch die schon im Altertum überlieferten sieben Künste nur Wert mit Rücksicht auf den Glauben.

Der Übergang zur neuen Zeit erfolgt nun dadurch, daß die Vernunft sowohl als der Wille als unfähig erkannt werden, den letzten Weltgrund zu bilden. Während früher auch in Körpern eine Tendenz sich zu bewegen angenommen wurde, die die Gleichsetzung mit den Lebewesen und so die Annahme eines einheitlichen Weltgrundes ermöglichte, ging die Neuzeit dazu über, in prinzipiell neuer Einstellung den Körpern jeden Trieb sich zu verändern abzusprechen. Im Gegenteil, jeder Körper behält, wenn er nicht von außen beeinflußt wird, den Zustand inne, den er gerade hat. Erst durch die Mehrheit von Körpern ist Zustandsänderung denkbar. Im Zustande der Gegenwart ist aber keine Spur mehr der Vergangenheit, außer eben diesem Zustand selbst. Damit aber ein Bewußtsein vorhanden sein kann, muß Unterscheidung und Verknüpfung möglich sein, also eine „Inhärenz des Vergangenen im Gegenwärtigen" (S. 192). „Der Zustand des Bewußtseins ist daher nichts anderes als das Erfassen des einen im anderen" (S. 190). Das Leben ist „seinem Wesen nach nie ruhende Entwicklung" (S. 197). „Der Verlauf der Lebensäußerungen ist aber einer zweifachen Auffassungsweise fähig. Man kann in ihm vor allem das Beharren des Vergangenen erblicken, das seine Eigenart trotz ändernder Einflüsse bewahrt. Dann scheint sich eine Willenskraft zu regen, ... Man kann andererseits das Fortschreiten zu neuen Zuständen betonen und in diesem Fortschreiten eine durch das Nachwirken der Vergangenheit bedingte auf künftige Gestaltungen hinweisende Richtung angezeigt finden. Nun scheint eine Vernunftkraft zugrunde zu liegen ..... So baut sich auf dem mechanischen Naturgeschehen das Reich des Lebens auf, das ebensowohl als das Werk der Vernunft betrachtet, wie auch auf das Wirken des Willens zurückgeführt werden kann" (S. 198/99).

So wird also auch noch eine moderne Weltanschauung dargestellt, ob es die moderne Weltanschauung ist, lassen wir dahingestellt; sie wird auch nicht durch historische, sondern erkenntnistheoretische Untersuchungen begründet. Ein Bildungsideal wird aber nicht daraus gefolgert, es sei denn in dem Satz: „Darum kann das Ziel aller Bildung nur in der Entwicklung des geistigen Lebens bestehen" (S. 204), der zwar formal wohl allgemeine Anerkennung finden wird, aber inhaltlich leer ist. Nur über den wissenschaftlichen Unterricht als Bildungsmittel findet sich noch eine längere Ausführung des Inhalts, daß die Mathematik die ideale Wissenschaft ist, um eine allseitige Bildung zu begründen, da sich in ihren Verhältnissen alle prinzipiellen Verhältnisse der Welt und des Lebens wiederfinden.

Aber, wenn auch, wie schon gesagt, die Aufgabe, die sich das Buch gestellt hat, nicht gelöst ist, wohl deshalb, weil wir überhaupt noch nicht ein Bildungsideal besitzen, können wir eine eingehende Beschäftigung mit diesem Buch nur empfehlen. Niemals langweilig und trocken, bietet es eine Fülle von Anregungen, aus denen

jeder schöpfen kann, der mitarbeiten will an der Ausgestaltung eines Bildungsideales der Zukunft. W. Bloch.

Wilhelm Viëtor, Das Ende der Schulreform? Marburg 1911, Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 22 S. 0,50 M.

Der bekannte Marburger Anglist und Phonetiker stellt im Anschluß an die Gerüchte über eine neue Reform der höheren Schulen in Preußen gewisse Leitlinien für eine solche auf. Er weist darauf hin, daß trotz der theoretischen Gleichberechtigung aller höheren Schulgattungen in praxi die bevorzugte Stellung des humanistischen Gymnasiums noch besteht und eine geraume Zeit noch bestehen bleiben wird. Gerade deshalb erscheint aber eine Reform dringend geboten. Die Notwendigkeit des Englischen und der Biologie, daneben der Bürgerkunde und des Zeichnens sind von den Behörden auch für das Gymnasium schon zum Teil anerkannt. Die notwendigen Stunden sollen dem Latein und dem Griechischen genommen werden. Die Lehrziele in diesen Fächern müßten dann dahin abgeändert werden, daß Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache wegfallen, daß vielmehr einzig durch die Lektüre der alten Schriftsteller das Verständnis der antiken Kultur vermittelt werden soll. Diese Aufgabe läßt sich aber auch lösen, wenn der Unterricht in Latein und Griechisch erst auf der Oberstufe beginnt, so daß ein für alle Schulgattungen gemeinsamer, lateinloser Unterbau bis zur Untersekunda führte. In ihm würde Englisch (je zwei Stunden) in Quarta, Französisch (je vier Stunden) in Obertertia beginnen. Neben den gymnasialen Oberbau, in dem die modernen Sprachen und die Biologie in bescheidenem Maße weitergepflegt werden sollen, tritt der lateinlose Oberbau, der mit der stärkeren Betonung gerade jener Fächer die heutige Oberrealschule ersetzte. Im einzelnen fordert Viëtor eine gegenüber der heutigen extensiven viel mehr intensivere Unterrichtsgestaltung, die Einführung der direkten Methode beim Erlernen der modernen Fremdsprachen, die Kurzstunde, Beschränkung der Hausaufgaben usw. Er gibt zum Schluß einen Plan, nach dem es möglich ist, auch in den obersten Klassen mit 30 Wochenstunden, also nur Vormittagsunterricht, auszukommen. C. Jesinghaus.

Lion, Stabsarzt Dr. A., Das Pfadfinderbuch, 2., neubearbeitete Auflage. München, Verlag der ärztlichen Rundschau. 258 S. 8°. geh. 3 Mk., geb. 4 Mk.

Der Erfinder der Pfadfinderbewegung ist bekanntlich Generalleutnant Baden-Powell, der 1899 im Burenkriege, als Mafeking von den Buren eingeschlossen war, eine Schar von Knaben organisierte, nicht so sehr als Spione (scouts), sondern vielmehr als Boten, Ordonnanzen u. dgl. Dabei hat sich gezeigt, daß die Knaben ein ungeheures Interesse daran fanden, auf solche Art ihre Körperkräfte und ihre praktische Intelligenz zu betätigen, und das hat Baden-Powell veranlaßt, auch für Friedenszeiten solche Trupps von Jungen zu organisieren. Zu diesem Zwecke hat er sein Handbuch Scouting for Boys geschrieben (London, Arthur Pearson, 310 S.; keine hervorragende Ausstattung, aber zu dem sehr billigen Preise von 1 Sh.). Offiziere und Schulmänner haben dieses Buch nun für deutsche Verhältnisse umgearbeitet. Da die Pfadfinderbewegung es von Anfang an auch auf moralische Erziehung durch die Praxis des Lebens und durch begeisternde Vorbilder absah, so beginnt das Buch mit den Sittengeboten der Pfadfinder (seinen Mitmenschen nützlich und hilfreich sein, höflich, gegen Tiere liebreich, stets gehorsam usw.). Vielleicht ist hier nicht die ganze schlichte und eindringliche Feierlichkeit erreicht, die in dem englischen Eide der scouts liegt. Dann folgen Anleitungen zum Spurenlesen, zu einer ins einzelne gehenden Naturbeobachtung, zum Feld- und Lagerleben, Vorschriften der Gesundheitslehre, der Hilfeleistung bei Unglücksfällen. Im zweiten Teile werden dann noch Übungen und Spiele aufgeführt, die die Trupps unternehmen können: Kriegsspiele, Entfernungschätzen, Kartenlesen, Winken mit Signalflaggen usw. So finden sich in dem Buche eine Menge Vorschläge, wie man in einen Ausflug Abwechslung bringen kann und wie man in Übungen mannigfaltiger Art seine Findigkeit bewähren kann. Wenn man nun weiß, daß den Jungen ein einfacher Spaziergang leicht langweilig wird, und wenn man weiß, welchen Sinn sie für Erfindungsgabe besitzen, so wird man zugeben, daß die Anregung zum

Pfadfinden ein Meisterstück praktischer Psychologie war (darauf hoffe ich in einem größeren Zusammenhange noch zurückzukommen). Deshalb muß man der Sache Männer wünschen, die die im Anfang nicht immer leichte Anleitung mit übernehmen. Auch die Vertreter der Jugendspielbewegung und des Wandervogels werden gut tun, von der klugen Psychologie der scouts zu lernen.

Moritz Scheinert.

Külpe, Oswald, Erkenntnistheorie und Naturwissenschaft. Hirzel, Leipzig 1910. 47 S.

Dieses Heft ist die Niederschrift eines Vortrages, den der Verfasser auf der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Königsberg im September 1910 gehalten hat. Von diesem Gesichtspunkt aus muß es beurteilt werden. Wir begnügen uns daher mit einer kurzen Wiedergabe des Hauptgedankenganges, ohne irgendwelche Kritik zu üben. Külpe stellt sich die Fragen: Wie ist die Setzung und Bestimmung von Realem möglich? und beantwortet sie unter Ablehnung des Konszientialismus und Phänomenalismus etwa mit folgenden Gedanken. „Die Unabhängigkeit von dem ganzen erfahrenen Subjekt ist das Merkmal der objektiven Welt des Naturforschers geworden." Erfahrung muß uns zeigen, ob es unabhängig von uns bestehende Gegenstände gibt, die Abstraktion von allem Subjektiven leistet das Denken. Beide sind also beteiligt an der Realisation. Die von der Naturwissenschaft gesetzten Objekte „müssen fähig und geeignet sein, alle diejenigen Prozesse auszuführen oder zu erleiden, als deren Substrate sie zu gelten haben". Sie „können darum auch als die Existenzbedingungen für die realisierten Beziehungen, die aufgenötigten Veränderungen in der Bewußtseinswirklichkeit, angesehen werden". „Eine anschauliche Vorstellung der Außenwelt im Sinne einer treuen Abbildung der Realität ist freilich für den kritischen Naturforscher unmöglich geworden. Die Naturobjekte sind vielmehr Gedankendinge, aber nicht etwa „ein ärmliches Schema oder gar ein bloßes X. Die Naturwissenschaft tut aber am besten, ihre Forschungen ganz frei von Erkenntnistheorie zu halten, deren Aufgabe es ja nur ist, die Methoden der Naturwissenschaften zu bestimmen und zu erklären, nicht aber Methoden zu finden und vorzuschreiben. W. Bloch.

Bührer, K. W., und Saager, Ad., Die Organisierung der geistigen Arbeit durch die „Brücke". Ansbach 1911, Fr. Seybolds Buchhandlung. 177 S. Brosch. 3,50. Geb. 4,25 M.

Von den mannigfachen Versuchen, die Intelligenz der Völker, ihre kulturellen Bestrebungen und humanen Einrichtungen einheitlich zu organisieren, ist wohl der von der „Brücke" geplante der großartigste und weitreichendste. Was bisher in der zufälligen Not des Augenblicks an vereinzelten Organisationen der geistigen Arbeit entstanden ist, will sie planmäßig zusammenfassen, die Inseln, auf denen heute noch die einzelnen Organisationsansätze sich befinden, durch Brücken verbinden. Sie ist bestrebt: 1. „die bisher ohne Hinsicht auf eine Gesamtorganisation erledigte geistige Arbeit nachträglich zu organisieren; 2. die künftige Arbeit fortan in solche Bahnen zu lenken, daß sie nach Möglichkeit an sich schon, und zwar nach Form und Inhalt, organisiert ist". Über die allgemeinen Grundlagen für diese Organisation äußert sich der prinzipielle Teil des vorliegenden Buches, um im zweiten Teile praktisch zu zeigen, mit welchen Mitteln sie ins Werk zu setzen ist. Das Buch ist die erste Veröffentlichung des vorbereitenden Arbeitsausschusses zur Begründung eines Internationalen Instituts für Organisierung der geistigen Arbeit. Es bietet ein großzügiges Arbeitsprogramm, eine Fülle von wertvollen und ungeheure Perspektiven eröffnenden Gedanken, denen gegenüber allerdings oft skeptische Bedenken rege werden. Was davon in die Praxis umgesetzt werden kann, wird die Zukunft lehren. Nach Sammlung eines kleinen Kapitals soll an einigen greifbaren Beispielen die Arbeit des Instituts selbst illustriert werden.

Lic. P. Krüger.